Gesammelte schriften

Friedrich Wilhelm Dörpfeld

Gesammelte Schriften
von
F. W. Dörpfeld.
Achter Band: Schulverfassung.
Zweiter Teil.

Die drei Grundgebrechen

der

hergebrachten Schulverfassungen

nebst

bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform.

Zweite Auflage.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1898.

Die drei Grundgebrechen

der

hergebrachten Schul-Verfassungen

nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld,
weiland Hauptlehrer an der luth. Schule zu Wupperfeld in Barmen.

Mit einigen Thesen über die Pflege der Pädagogik auf den Universitäten begleitet
von
Professor Dr. Ziller in Leipzig,
weil. Vorsitzender des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik".

Zweite Auflage.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1898.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Auch die „Grundgebrechen" durften in den Gesammelten Schriften Dörpfelds, speciell in einer neuen Ausgabe seiner Schulverfassungsschriften nicht fehlen. Bringen sie doch die Anschauung des Verfassers aufs bündigste und übersichtlichste zum Ausdruck; es ist die auch für Nichtfachmänner verständlichste und eindrücklichste seiner Schriften auf diesem Gebiete. Sie wendet sich ja nach seinem eigenen Wort „an das gesamte Publikum, soweit es für die Erziehung Interesse und Beruf hat." „Es ist also kein Auszug, sondern eine von Grund aus neue Bearbeitung" der in der Freien Schulgemeinde ausführlich dargelegten Gedanken.

Auch hier mußte, wie bei der neuen Auflage der Freien Schulgemeinde, manches stehen bleiben, was jetzt nach 30 Jahren antiquiert erscheint. Wenn wir aber sehen, daß manche Klagen und Anklagen Dörpfelds heutzutage keinen Grund mehr haben, so muß uns das einerseits freuen, daß wir doch in drei Jahrzehnten um einige Schritte auf der von Dörpfeld klar gezeichneten Bahn vorwärts gekommen sind; andrerseits sehen wir auch mit Beschämung, wie lange es gedauert hat, um überhaupt nur ein wenig vorwärts zu kommen!

Nicht veraltet sind auf jeden Fall die Ausführungen über die konfessionslose Schule, S. 42 ff., namentlich S. 54—59. Wir wüßten nicht, daß je etwas Durchschlagenderes über die vielumstrittene Sache gesagt ist, als auf jenen wenigen Seiten. — Auch der Hinweis auf die bedeutsame ministerielle Verordnung von 1818 auf S. 94 f. dürfte heute noch mehr denn je Beachtung verdienen.

Die erste Auflage war dem „Verein für wissenschaftliche Pädagogik" gewidmet und von dessen verdientem Begründer und Vorsitzenden Prof. Ziller, dem Dörpfeld nahe befreundet war, bevorwortet. Wir geben den größeren Teil dieses, Juni 1869 geschriebenen Vorwortes hier wieder:

„Die Schulverfassungsfrage ist durch den Mangel an objektiver Auffassung und ihre Verflechtung mit dem politischen und kirchlichen Parteikampfe in eine unsägliche Verwirrung geraten. Viele weisen gegenwärtig jeden Vorschlag zu einer Reform der Schulverfassung, er müßte denn deren Principien zu einer noch schärferen Durchführung zu bringen suchen, schlechthin ab, wie sie pädagogischen Reformbestre-

bungen überhaupt abgeneigt sind. Die Einsichtsvollsten drängt dazu allerdings auch die zu einem Teile leider wohlbegründete Furcht vor dem mannigfachen Falschen, was ihre Gegner, die öffentlichen Vertreter der Schulreform, in diese, namentlich in religiöser und politischer Beziehung einmischen. Unter solchen Gegensätzen haben die pädagogischen Interessen überhaupt bereits seit Jahrzehnten den größten Schaden gelitten, und in Bezug auf Schulverfassung hat sich bei den öffentlichen Verhandlungen gerade diejenige Ansicht fast gar kein Gehör verschaffen können, die in der Stille von der Wissenschaft und in engeren Kreisen besonnener, umsichtiger Männer gepflegt worden ist. Vielleicht hat auch schon mancher, der sich zu dieser Ansicht um ihrer innern Wahrheit willen bekannte, gleich mir die Erfahrung gemacht, daß er deshalb von den entgegengesetztesten Seiten mit Mißtrauen angesehen, ja aufs schonungsloseste öffentlich angegriffen wurde."

„Unter diesen Umständen ist es gewiß ein großes Verdienst des Herrn Dörpfeld, daß er gerade dieser Ansicht einen deutlichen, präcisen und volkstümlichen Ausdruck gegeben hat. Ein jeder Unbefangene wird aus seiner Schrift herausfinden, daß die Ansicht nicht bloß bei ihm selbst auf innigster Überzeugung, daß sie auch überhaupt auf guten, wohlerwogenen Gründen ruht, und ich für meinen Teil wüßte kaum irgend etwas Wesentliches anzugeben, was ich nicht buchstäblich anerkennen müßte. Er hat überdies zugleich mit Genauigkeit nachgewiesen, wie sich die Reform der bestehenden Verfassung am leichtesten einfügen würde."

„Dem Staate und der Kirche der Gegenwart sind allerdings Aufgaben gestellt, die über eine Schulverfassungsreform weit hinaus liegen. Aber bei christlichen Völkern sind große Umgestaltungen im Staats- und Kirchenleben stets begleitet gewesen von einer Rückwirkung auf das Schulwesen, und vielleicht darf man um so eher gerade unter den gegenwärtigen Verhältnissen der Hoffnung Raum geben, daß das rechte Verständnis der Schulverfassungsfrage in weiteren Kreisen erwachen und mit Gottes Hülfe die Früchte zeitigen werde, die wie der Schule, so dem gesamten Volksleben zum reichsten Segen gereichen müssen."

Düsseldorf.

Dr. G. von Rohden.

Übersicht des Inhalts und Gedankenganges.

Erster Teil.

Die Gebrechen.

Zweiter Teil.

Die Reformen.

Anhang:

Erster Teil.

Die Gebrechen.

Die hergebrachten Schulverfassungen sind im Zeug und im Zuschnitt verfehlt. Das wird das erwiesene Resultat unserer Untersuchung sein.

Damit soll indes nicht geleugnet, vielmehr mit Dank gegen die leitenden und lehrenden Personen anerkannt werden, daß jene Schulordnungen für ihre Zeit und in ihrem Maße gute Dienste geleistet haben; wie es denn bekanntlich auch manche Engbrüstige und andere Gebrechliche giebt, die ihrer näheren Umgebung zu rechten Segensquellen geworden sind, — aber gebrechlich waren und blieben sie doch, und wären sie bei ihrem guten Willen organisch besser ausgerüstet gewesen, so würden sie mit weniger Mühe und Ungemach noch umfassendere Dienste haben leisten können.

Doch nicht bloß die hergebrachten Schulverfassungen fallen unter dieses Urteil, sondern auch die neuen — z. B. die badische, und die projektierten in Östreich und Bayern, wo man aus Baden das Muster geholt hat. Im Zuschnitt ist zwar manches verändert, vielleicht auch einiges verbessert, allein im wesentlichen hat man im Zeuge wie im Zuschnitte die traditionellen Gebrechen getreulich konserviert.

Auch über die deutschen Grenzen hinaus — in Frankreich, Holland, Belgien u. s. w. — treffen wir in den Schulordnungen, wie verschieden sie unter sich sein mögen, dieselben Grundgebrechen an, nur das eine oder das andere in verschlimmertem Maße. In Bildungsangelegenheiten, zumal in der Schulung aller Schichten des Volkes, behält doch Deutschland den Ruhm des Vorranges.

Der Vorzug der deutschen Art giebt sich aber auch darin kund, daß wir fort und fort an unseren Schulverfassungen zu reformieren suchen. Während Frankreich den Gedanken nicht an sich kommen läßt, daß es noch etwas Höheres gebe als den Napoleonischen Großmeisterbau Université de France, nur „steten, unaufhörlichen Fortschritt“ auf dieser geraden

uniformen Chausseelinie kennt und von keiner „Umkehr“ hören mag, — herrscht in Deutschland das Gefühl vor, wenigstens bei allen Freigebornen, daß die hergebrachten Schulordnungen das Ziel der Schulentwicklung nicht sein können. Freilich, wie sollte man auch die Schäden nicht sehen, — zumal in Preußen, wo die Schulverfassung nur aus alten Bruchstücken besteht? Die Klagen der Betroffenen — z. B. über den Mangel an genügend vorgebildeten Lehrkräften, über die Vernachlässigung der pädagogischen Wissenschaft auf den Universitäten, über allerlei Mißgriffe des Schulregiments, über dürftige Dotation der Volksschulen, über unzulängliche Sorge für Emeritierte, Witwen und Waisen im Schulstande u. s. w. — sind zu laut, um überhört zu werden, und zu alt, als daß nicht Zweifel auftauchen sollten, ob die hergebrachte Schulverwaltung wirklich die rechte wäre. Seit einem halben Jahrhundert sind denn auch denkende Staats-, Schul- und andere Männer im Überlegen begriffen gewesen, wie den Übelständen durch eine neue, durchgreifende Schulordnung abzuhelfen sei. Sie mußten sich um so mehr dazu getrieben fühlen, als vor 50 Jahren, wo das deutsche Schulwesen seit der Reformation seinen ersten Frühling feierte, die Spitzen des preußischen Schulregiments *selbst* zu einer Reformation an Haupt und Gliedern Hand anzulegen versprachen. Freilich, seitdem ist dort diese Sprache verstummt. Die Schulbehörde hat zwar nicht geruht, — sie hat sich vielfach den Kopf müde und warm gesorgt, um die alten Wege ein wenig auszubessern, oder für die Schularbeiter uniforme Unterrichtsreglements zu schreiben und gegen Widerspruch zu behaupten: aber ein Schul-Frühling, wo Neues gesät werden und Altes neu sprossen kann, ist seit den Tagen der *Nikolovius*, *Süvern* und *Dreist* nicht wiedergekehrt. Fast alles, was Kirchen- und Staatsbeamte heißt, hat sich diesen Zustand gern gefallen lassen. Glücklicherweise ist bei dem Volke in seinen lebendigeren Gliedern und im Schulstande das Sehnen nach dem Vollkommeneren und die Triebkraft zum Reformieren nicht erstickt worden.

Leider hat man aber bei dem Bedenken und Besprechen der Schulschäden zu häufig einen schlimmen *Fehler* begangen, einen Fehler, dessen böse Folgen auf dem medizinischen Gebiete jedermann bekannt sind, — nämlich den: zwischen *symptomatischen* und *ursächlichen* Übeln nicht gründlich zu unterscheiden. Bei solchen verfehlten Diagnosen socialer Zustände ist dann nicht bloß zu beklagen, daß mitunter Personen und Verhältnisse hart getadelt werden, die im Grunde schuldlos sind, sondern auch zu befürchten, daß die vorgeschlagenen Reformen die eigentlichen Schäden nicht treffen. Die jüngst in Süddeutschland begonnenen Schulverfassungsänderungen sind in diesem Falle: trotz aller Unruhe und Mühe, die sie verursacht haben, werden sie nicht leisten können, was man von

ihnen hofft. Aus demselben Grunde darf man sich Glück wünschen, daß die meisten Schulordnungsprojekte von anno 48 in den Akten geblieben sind, und das um so mehr, da sie wie ein faules Ei dem andern glichen, nämlich fast allesamt nichts anderes waren, als eine schlechte Übersetzung der Université de France und daher, wenn sie Gesetz geworden, das deutsche Volk neben den alten Vormündern der Hierarchie und Büreaukratie noch mit einem dritten Vormunde, der reinen Scholarchie, beschenkt haben würden. Lassen wir die Toten ihre Toten begraben, und pflügen wir nach anno 66 ein Neues, wie in der nationalen Politik, so auch in der Kulturpolitik.

Die nachstehende Betrachtung möchte jenen Fehler möglichst vermeiden. Sie geht deshalb darauf aus, vor allem die ursächlichen, die organischen Gebrechen der hergebrachten Schulverfassungen ins Licht zu stellen, und danach ihre Reformvorschläge zu bemessen. Was hier auf dem einzuhaltenden knappen Raume geboten wird, darf sich übrigens in vielen Punkten nur als das Resultat vorgenommener Untersuchungen ankündigen. Beiträge zu dieser Untersuchung sind seit langem von verschiedenen Seiten geliefert worden. Eins der drei Gebrechen — in unserer Aufzählung das dritte —: „daß in allen Instanzen der Schulverwaltung der lehrende Techniker von jeder amtlichen Mitwirkung ausgeschlossen ist“, haben wenigstens die Schulmänner je und je erkannt und beklagt; dies war es gerade, dem sie anno 1848 ihre zünftige Staatsscholarchie entgegensetzten. Das zweite Gebrechen — in unserer Aufzählung das erste —: „die bureaukratische Form des Schulregiments und die zu enge Verbindung des Schulwesens mit dem Staate und der Politik“, haben außer W. von Humboldt, Schleiermacher und Herbart namentlich Dr. Mager in seiner „Pädagog. Revue“ von 1843—1848, Dr. Langbein (im „Pädagog. Archiv“) und Dr. Hollenberg (in der „Deutschen Zeitschrift“) für jeden Unbefangenen überzeugend nachgewiesen. Auch Dr. Diesterweg, der früher das reine Staatsschulwesen eifrig verfocht, neigte sich in seinen letzteren Jahren dieser richtigeren Anschauung zu. Dem Hauptkämpfer für ein gesundes liberales Schulwesen und wider die Staatsschul-Pädagogik, Dr. Mager, war jedoch das dritte Gebrechen — in unserer Aufzählung das zweite —: „Der Mangel an Einheitlichkeit in Arbeit, Leben und Verwaltung der Schule“, oder vielmehr der tiefere Grund dieses Mangels: „das Fehlen einer einheitlichen, wohlorganisierten Schulgenossenschaft“, nicht völlig klar geworden, und so konnte seine sonst so verdienstliche Schulverfassungstheorie doch nicht alle Interessen und

Bedürfnisse zufriedenstellen. Eine Zusammenfassung aller dieser Vorarbeiten, nebst einem umständlichen Nachweis des bezeichneten dritten Gebrechens, und der entsprechenden Reformen hat Schreiber dieses versucht in der größeren Schrift: „Die freie (landschaftliche) Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate.“ (Gütersloh, C. Bertelsmann, 1863. In 2. Aufl. 1898, Ges. Schr. VIII.) Zum Teil aus pädagogischen Journalartikeln hervorgegangen, war dieses Buch vornehmlich auf die Fachgenossen, die Schulbeamten und die Geistlichen berechnet. Der Verfasser hat mittlerweile die Überzeugung gewonnen, daß in dieser beschränkten Bestimmung und der darauf berechneten Fassung ein strategischer Fehler lag: „wenn das Auge nicht sehen kann oder will, so helfen weder Licht noch Brill.“ Die gegenwärtige Schrift möchte diesen Fehler vermeiden: sie wendet sich an das gesamte Publikum, soweit es für die Erziehung Interesse oder Beruf hat, und rückt die Gebrechen der bisherigen Schulverfassung ohne Umstände nackt und bloß vor die Augen. Ein Auszug ist es also nicht, was der Leser hier vor sich hat, sondern eine von Grund aus neue Bearbeitung, die aber sachlich dieselbe Auffassung vertritt. Manches konnte freilich hier nur angedeutet werden, was in der größeren Schrift eingehend erörtert ist; doch kommt hier auch mehreres zur Sprache, was dort absichtlich zurückgehalten wurde. Hinsichtlich der Reformvorschläge besteht ebenfalls ein formeller Unterschied zwischen beiden Bearbeitungen. Während dort dem Leser zugemutet wurde, selber zu überlegen, welche der angesagten Reformen zunächst an die Reihe kommen müßten, werden hier nur einige wenige bestimmte Propositionen gemacht und zwar solche, welche ohne jegliche Schwierigkeit sofort ausführbar sind. Die Kritik, die Aufzählung der Übelstände und Gebrechen, geschieht ohne Rückhalt und Schminke; — die Reformvorschläge gehen vorsichtig und nach konservativen Grundsätzen vor.

Schließlich sei noch eins vorausbemerkt. Die nachstehenden Erörterungen gelten zwar den bestehenden Schulverfassungen in Deutschland und den Nachbarstaaten überhaupt: die drei Grundgebrechen sind allen gemeinsam. Der Kürze halber hat sich jedoch die Aufzählung der einzelnen Übelstände, die aus jenen organischen Gebrechen stammen, vornehmlich auf das preußische Schulwesen beschränken müssen. Allein auch auf preußischem Boden darf nicht außer acht gelassen werden, daß die genannten einzelnen Übel nicht in allen Provinzen und Landschaften in demselben Maße und gleich deutlich hervortreten: Preußen hat eben weder eine gemeinsame Schulverfassung, noch eine übereinstimmende Ordnung der schulanstaltlichen Einrichtungen.

1. Das erste Gebrechen.

Das erste Gebrechen, woran das bestehende Schulwesen leidet, ist die bureaukratische Form des Schulregiments, oder mit andern Worten: der Mangel einer gebührenden Vertretung der Schulinteressenten bei den wichtigsten Instanzen der Schulverwaltung.

In allen deutschen Landen wird kein Zweig des öffentlichen Lebens (mit Ausnahme der Armee und der Post) so bureaukratisch regiert als das Schulwesen, und doch ist das Schulwesen gerade die Angelegenheit, welche eine einseitig-bureaukratische Behandlung am wenigsten verträgt und eine volkstümliche, nach dem Princip des Selfgovernment eingerichtete Verwaltung am dringendsten fordert. Das läßt sich mit kurzen Worten erweisen.

Fürs erste verträgt das Bildungswesen eine einseitig-bureaukratische Verwaltung darum nicht, weil die Erziehung der Jugend, also auch die Schule, mit dem Centrum des Privatlebens, der Familie, eng verbunden, darin gewurzelt ist und deshalb nur teilweise als eine öffentliche Angelegenheit betrachtet werden kann. Durch diese innige Beziehung zur Familie und andrerseits durch ihre Aufgabe als Erziehungsanstalt, und zwar für Unmündige, erhält die Schule eine eigentümliche Natur und fordert eine eigentümliche Behandlung. Darauf ist eine bureaukratisch gestaltete Verwaltung nicht eingerichtet: ihre Natur kommt mit der Natur der Schule an unzähligen Punkten in Kollision. Der knappe Raum will es nicht gestatten, diese Diskordanz in ihrer ganzen Ausdehnung darzulegen; der Verfasser hat das in der oben erwähnten Schrift ausführlich gethan, weshalb er darauf verweisen muß. Hier wird es genügen, auf das erste Fundamentstück der Schulverfassungstheorie, auf die Natur der Schule und ihre enge Verbindung mit der Familie, ein für allemal mit dem Finger zu zeigen. Nur daran sei erinnert, daß das Schulwesen nur dann auf die Dauer segensreich wirken und die erforderliche äußere Ausstattung hoffen kann, wenn es von dem Vertrauen seiner Interessenten getragen wird, und andrerseits daran, daß keine etwa vorkommende verkehrte oder rauhe Maßregeln das Gemüt des Volkes so empfindlich verletzen und so tief aufregen als solche, welche die Kinder betreffen. Wie will ein bureaukratisch eingerichtetes Schulregiment auf solchem Boden seine Aufgabe lösen? Eine kirchliche Schulbureaukratie dürfte es schon eher wagen, weil sie in der Behandlung geistiger Dinge geschickter und taktfester ist, und weil ihr mehr Mittel zu Gebote stehen, ihr Thun und Lassen dem Publikum gegenüber zu vertreten. Ein staatliches bureaukratisches Schulregiment dagegen, zumal in einem Groß-

staate, namentlich ein solches, welches entschlossen ist, vom Centrum aus alles bis tief in das Detail hinein zu regieren, hat etwas unternommen, was es ebenso wenig auszuführen vermag, als ein Eichbaum Feigen tragen kann. Und nun denke man noch hinzu, daß ein solches Schulregiment als staatliches auch in die politischen Verhältnisse und Geschicke des Staates verflochten ist und demzufolge von den politischen Parteien — und in unseren Zeitläuften auch noch von den religiösen und socialen — hin und her gezerrt wird. Die Natur der Schule kann dieses Geschaukel und Gerüttel absolut nicht ertragen.

Die Heranziehung des Selbstverwaltungsprincips empfiehlt sich zweitens deshalb, weil bei dem öffentlichen Bildungswesen so verschiedene Interessenten beteiligt sind: neben dem Staate auch die Familie, neben der Volkswirtschaft auch die Kirche, ferner die bürgerliche Gemeinde — einmal, weil sie in der Regel die Hauptkosten zu tragen hat, und sodann als Mitvertreter der Volkswirtschaft, — und endlich auch der Lehrerstand, da die andern Interessenten stets ungenügend beraten sein werden, wenn sie den Techniker nicht mitraten lassen. Wird das Schulwesen bureaukratisch regiert, so kommt notwendig der eine oder der andere dieser Interessenten zu kurz. Bisher, wo bloß staatliche und kirchliche Organe die Schule regierten, traf dies vorzugsweise die Familie, die bürgerliche Gemeinde und den Lehrerstand: die beiden ersteren konnten höchstens in den untersten Instanzen, im Schulvorstande und in den städtischen Schulkommissionen ein wenig mitsprechen; der Lehrerstand aber mußte auch hier, wie es einem Aschenbrödel geziemt, vor der Thür oder in der Ecke stehen.

Der politische Herr omnes, wo er sich liberal dünkt, bildet sich freilich ein, bei einer „konstitutionellen" Staatsverfassung, wo auch das Schulgesetz*) durch den Landtag mit verfaßt wird, sei ja das „Volk" beim Schulregimente vollaus beteiligt. Dieser gute Herr ist aber so wenig liberal als politisch gescheit, insonderheit, wenn er zur Schulzunft gehört. Denn erstlich spricht er von „Volk", während er an die verschiedenen Schulinteressenten denken sollte. Zum andern: Wo hat man die Garantie, daß eine Versammlung wie der Landtag, welche vorwiegend nach politischen, socialen und volkswirtschaftlichen Rücksichten gewählt ist, auch Sinn und Verstand für die übrigen Interessen des Bildungswesens, zumal des niederen, besitze, und die Natur der Schule genügend

*) Welches nach gewöhnlicher Auffassung beides enthalten soll: die Ordnung der Schulverwaltung (Schulverfassung) und die Ordnung der Schulanstalten.

kenne? Zum dritten: Wo hat man die Garantie, daß das Schulwesen — ein gutes Schulgesetz vorausgesetzt — auch wirklich mit Einsicht und innerer Teilnahme verwaltet werde? — (und die Verwaltung, welche ja vorwiegend die Interna und alle Specialien zu ordnen hat, ist doch wohl ebenso wichtig als die organisatorische Gesetzgebung, welche vorwiegend nur das Äußere und Allgemeine regeln kann.) Und endlich: Wo hat man die Garantie, daß auf diesem Wege auch der Lehrerstand gebührend zu Worte komme und zwar in allen Instanzen?

Die Sache würde auch wenig gebessert sein, wenn man bei einer bureaukratischen Schulverfassung neben den landschaftlichen oder Provinzial-Behörden „Schulmeister-Synoden“ d. h. Schulsynoden, die bloß aus Lehrern beständen, einrichten wollte. Daß diese Einrichtung bereits in der Schweiz besteht, kann sie einer Kritik nicht überheben; dort hat man jahrhundertelang auch Pastoral-Synoden für Kirchen-Synoden gehalten. Schon ein paar Worte werden hinreichen, um diese Schulzunfts-Synoden als ein Danaergeschenk zu demaskieren. Denn erstlich würden die Familie und die bürgerliche Gemeinde wieder unmündig bleiben; und zum andern würde die Kirche wahrscheinlich auf die Dauer in dieselbe Lage geraten, falls sie nicht von vornherein schon darin wäre. Eine Form des Schulregiments, welche nicht allen beteiligten Interessenten gerecht wird, kann mein Ideal nicht sein; und wenn sie sogar im Namen der Freisinnigkeit auftritt, da ist mir diese Sorte von „Liberalismus“ ein Greuel: denn liberal sein wollen und unter diesem Deckmantel anderer Rechte unterdrücken, das stimmt nur zusammen wie Frömmigkeit und Pharisäismus. Der Liberalismus soll nicht bloß seine Doktrin, sondern auch seine Gesinnung sehen lassen dürfen; bei einem, der bloß für seine Anschauung, seine Intentionen, seine Partei Freiheit fordert, aber andern Ansichten und Interessen die Freiheit nicht gönnt, — bei dem mag ich weder Anteil noch Erbe haben. Eine Schulordnung muß ja liberal sein, sonst kann sie auch nicht zweckmäßig sein. Der Hohenzollersche Wahlspruch Suum cuique giebt dafür den besten Rat. Er lehrt, jede Lebensgemeinschaft und jede Anstalt ihrer Natur gemäß zu behandeln, und jedem, der bei dieser Gemeinschaft oder Anstalt interessiert ist, sein Recht zu gewähren. Das sind auch die Hauptgrundsätze der rechten, liberalen Schulverfassung.

Drittens hat das bureaukratische Schulregiment dadurch als unzulänglich sich erwiesen, daß unter seiner Leitung eine ganze Reihe von Bedürfnissen und Aufgaben unerledigt geblieben sind und wahrscheinlich noch lange unerledigt bleiben werden.

Blicken wir z. B. nach oben, nach den Höhen der Wissenschaft, woher die pädagogische Praxis eine fortgehende Vertiefung, Klärung und Erweiterung ihrer Theorie erwarten muß, so fällt uns die schwer anklagende Thatsache in die Augen, daß die Wissenschaft der Pädagogik bisher nur die allernotdürftigste Pflege gefunden hat. Es kann doch keine Frage sein, daß auf den Universitäten die Erziehungswissenschaft ebenso gut und ebenso reich vertreten sein müßte, als irgend eine andere Wissenschaft: allein auf den sämtlichen preußischen Hochschulen giebt es bis auf den heutigen Tag keinen selbständigen Lehrstuhl der Pädagogik. Die Theorie und Geschichte der Erziehung scheint als ein Gebiet betrachtet zu werden, was ein Theologe oder Philologe so nebenbei erforschen und lehren könnte. Daß dies aber in Wahrheit so wenig geht, wie wenn ein Physiker zugleich Medizin, oder ein Theologe nebenbei Jurisprudenz oder Nationalökonomie lehren sollte, ist unschwer einzusehen, — ist auch ohne Zweifel keinem derzeitigen Staatsmanne verborgen. Die Pädagogik muß eben Aschenbrödel sein, — auch in den Hallen der Wissenschaft. Für Lehranstalten, welche der Pflege des gesunden und kranken Rindviehes und Pferdegeschlechtes gewidmet sind, hat der Staat Geld, nicht aber für die Wissenschaft, welche der Erziehung des Menschengeschlechts dient. O, wir haben es herrlich weit gebracht! — Nicht minder fehlt es an ordentlichen Fachschulen (Seminarien) für den höhern Lehrerstand, obwohl auf der Hand liegt, daß dieselben ebenso nötig sind, wie die Kliniken für die Mediziner. Was daran vorhanden ist, sind nur kleine Anfänge und dürftige Nothülfen. Blicken wir nach unten, so fällt uns die allbekannte Thatsache in die Augen, daß die Dotationsverhältnisse der Elementarschule vielfach noch gar kümmerlich geordnet sind, nicht minder die Einrichtungen zur Versorgung der Emeritierten, Witwen und Waisen. — Man kann zugeben, daß diese Mängel oben und unten, samt den vielen dazwischen liegenden, zu deren Abhülfe vornehmlich Geldmittel erforderlich sind, nicht ausschließlich der bureaukratischen Form des Schulregiments zur Last gelegt werden dürfen, — wenigstens nicht in Preußen. Gewiß liegt es im Beruf eines Großstaates, zumal eines werdenden, vorab an Heer, Diplomatie, Justiz u. s. w. zu denken; weil es thöricht sein würde, für eine schöne und reiche Möblierung zu sorgen, bevor das Dach und Fach des Hauses gesichert wäre. Wenn aber die Schulbehörde eines solchen Staates sagt, sie habe kein Geld zur genügenden Ausstattung der Bildungsanstalten, und zugleich in einem Mundaufthun versichert, das Schulregiment befinde sich bei ihr allein in den rechten Händen: so hat man doch Grund, die letztere Behauptung um so mehr zu bezweifeln, als man die erstere anerkennt. In einem Großstaate

sollte es daher ein Hauptanliegen der Schulbehörde sein, das Schulwesen immer mehr zur Volkssache zu machen, zu einer Angelegenheit, welche von ihren Interessenten selbst verwaltet wird; denn wenn die verschiedenen Schulinteressenten bei der Organisation und Verwaltung der Bildungsanstalten mitsprechen könnten, so würden sie auch sorgen, daß es an der erforderlichen äußeren Ausstattung nicht fehle. — Halten wir weiter Umschau, so wird sich zeigen, daß bei der bureaukratischen Schulleitung auch viele Aufgaben, welche kein Geld kosten, unerledigt geblieben sind. Es ist z. B. unzweifelhaft, daß in einem wohlgeordneten Bildungswesen die niedern und höhern Schulen (und teilweise auch die Fachschulen) zweckmäßig ineinandergreifen, in einem gewissen Verkehr stehen und, soweit ihre Arbeit sich gleicht, dieselben pädagogischen Grundsätze befolgen müßten. An dem zweckmäßigen Ineinandergreifen und an der wünschenswerten Übereinstimmung in den fundamentalen Grundsätzen fehlt aber noch viel; ein Verkehr unter diesen Anstalten, zumal ein amtlich geleiteter, fehlt in den engeren und weiteren Kreisen gänzlich. Ist diese Isolierung nicht ebenso unnatürlich wie verderblich? — Es ist ferner keine Frage, daß die Volksschulen wie die Schulen des höhern Gewerbestandes (Realschulen) auf die wirtschaftlichen Bedürfnisse ihres Bereiches Rücksicht nehmen, wenigstens mit den daher kommenden Ansprüchen sich auseinandersetzen müssen. Bekanntlich ist diese Auseinandersetzung noch nicht geschehen; die Ansprüche laufen noch wirr durcheinander: hier fordert man mehr Vorbereitung auf Industrie oder Handel, dort mehr landwirtschaftlichen Unterricht, und von beiden Seiten wird über zu große Forderungen der Kirche geklagt, — wenigstens bei der Volksschule. Diesen Kriegszustand können die Schulen nicht ertragen. Der Lehrerstand muß nicht selten schwere Vorwürfe über sich ergehen lassen, während er, der über die Abgrenzung der Disciplinen nichts zu sagen hat, doch gerade der schuldloseste Teil ist. Am grünen Tische der Schulbureaukratie läßt sich aber die erforderliche Ausgleichung und Verständigung nicht ausführen: es muß ein anderer Weg gesucht werden. — So ließen sich noch viele Aufgaben aufzählen, denen gegenüber die hergebrachte Schulverwaltung sich als impotent erwiesen hat, wenn dazu der Raum wäre.

Allein die Schulbureaukratie hat nicht nur viele Aufgaben unerledigt gelassen, sondern auch manche Arbeit gethan, die besser unterblieben wäre, weil sie entweder verkehrte Ziele im Auge hatte, oder verkehrt angegriffen worden ist. Diese Mißgriffe mögen in guter Absicht geschehen sein, aber darum bleiben sie doch Mißgriffe. Wer denkt hier nicht an das den Realschulen octroyierte obligatorische Latein? Wenn in der lateinischen Sprache und Litteratur Bildungskräfte von wahrhaft

magischer Wirkung steckten — was bekanntlich nicht der Fall ist, — so würden sie doch der Realschule nicht nützen, weil hier wegen der Fülle anderen Lehrstoffes nicht einmal die zwei neuern Sprachen ordentlich ausgebeutet werden können. „Nur die Thoren wissen nicht, daß die Hälfte mehr ist als das Ganze," hat schon der alte Hesiod gesagt. — Von den monopolisierenden militärischen Privilegien, die das Bildungswesen halbweges zu einem Departement des Kriegsministeriums machen, und von der Art ihrer Verteilung — wäre auch wohl einiges zu sagen; wir müssen aber zum Elementarschulwesen eilen. — Konnte es rätlich sein, in einer Zeit, wo die schärfsten politischen, religiösen und pädagogischen Gegensätze unausgeglichen nebeneinanderstehen, innerhalb einer Schulverfassung, wo die verschiedenen Schulinteressenten ihre Wünsche nicht vertreten können, den sämtlichen Elementarschulen eines Großstaates wie Preußen und den sämtlichen Lehrerbildungsanstalten uniforme Unterrichtsreglements zu octroyieren? Wären die preußischen Regulative völlig tadellos und wären sie vom Himmel gefallen — was bekanntlich nicht der Fall ist, — so würde unsere vorstehende Frage doch berechtigt bleiben. Denn einmal ist auf geistigem Gebiet ein solch nivellierendes Octroyieren auf so weitem Raum überhaupt unzulässig; sodann läßt sich ein Volk weder wider Willen „aufgeklärt", noch wider Willen „fromm" machen; auch will es wenig bedeuten, die Kontinuität in der Gesetzgebung auf dem Papier nachzuweisen, wenn das wirkliche Leben dicke Striche dazwischen gemacht hat. Soll nun trotz alledem ein aufgenötigtes Reglement durchgesetzt werden, so wird immer riskiert, daß das Beste sich in einen Feind des bestehenden Guten verwandle. Die badische Kirche und Schule weiß davon zu erzählen. Dort handelte es sich bekanntlich ursprünglich um die Einführung einer neuen Gottesdienst-Ordnung. Sie war auch von der Landessynode genehmigt, d. h. von einer Versammlung, die man in der konsistorialen bureaukratischen Kirche so hieß. An dieser wesentlich guten liturgischen Gottesdienstordnung entbrannte der Streit, und siehe, ehe man sich's versah, flogen durch den Sturm und Wellenschlag der Ober-Kirchenrat, die gesamte Kirchenverfassung und endlich auch noch die Schulordnung über Bord. Da hatte man die Bescherung. Die preußischen Schulregulative bestehen allerdings noch; aber durchgeführt sind sie noch lange nicht, und aller Tage Abend hat man noch nicht gesehen. Ferner: Ist es gerechtfertigt, einer ganzen Provinz, zumal einer neu erworbenen, ein bestimmtes Schul-Lesebuch vorzuschreiben und jede Konkurrenz abzuschneiden? würde es nicht vollständig genügen, ungeeignete Lesebücher abzuweisen und gute zu empfehlen?*) — Kann es wohlgethan sein — wie es jüngst am

*) Die Maßregel der obligatorischen Schulbücher, die namentlich auch in der

Niederrhein geschehen ist — eine seit Menschengedenken bestehende Ferienobservanz, die dem Familien-, Schul- und kirchlichen Leben vortrefflich angepaßt und mit demselben eng verwachsen war, durch eine Regierungsverfügung fundamental zu ändern, ohne die Organe der Schule, der kirchlichen und bürgerlichen Gemeinden vorher um ihre Meinung zu befragen, — und so zu ändern, daß Haus, Kirche und Schule einmütig dagegen protestieren mußten? — Ist es rätlich, große Summen für großartige Seminargebäude zu verwenden, während die Seminarlehrer (mit Ausnahme der Direktoren) fast allesamt dürftig besoldet sind, und in manchen Gegenden es schon seit langem an der benötigten Zahl von Seminarien fehlt? (Im Regierungsbezirk Düsseldorf wäre schon vor 25 Jahren ein zweites resp. drittes evangelisches Seminar nötig gewesen; es ist aber heute noch nicht da.) So ließe sich noch ein langes Register von Mißgriffen der bureaukratischen Schulverwaltung aufstellen, wenn man die verschiedenen Provinzen durchwandern, dann in die kleineren Kreise hinabsteigen und weiter die technische Schulaufsicht, die innern Schuleinrichtungen, die Schulbauten u. s. w. in Betracht ziehen wollte. Für den vorliegenden Zweck werden die angedeuteten Beispiele genügen.

Im fünften würde genauer zu illustrieren sein, wie es dem Bildungswesen ergeht, wo es in die politischen Geschicke des Staates und seine Parteiwirren verflochten wird, — was bei einer staatlichen oder staatlich-kirchlichen Schulbureaukratie unvermeidlich

sogenannten „freien" Schweiz beliebt ist, hat viele schlimme Seiten. Auf eine, die dem Leser vielleicht nicht von selbst einfällt, will ich wenigstens im Vorbeigehen aufmerksam machen und, um auf deutschem Boden niemand Anstoß zu geben, dieselbe an ein paar französischen Beispielen veranschaulichen. — „Deutsche Leser ahnen wohl kaum, daß eine solche einem Schulbuche bewilligte Gunst in Frankreich meist eben eine Gunst und für die Verfasser die Quelle einer fixen Jahresrente ist, die sich oft sehr hoch beläuft . . . Der ältere Burnouf machte vor 25 Jahren aus der ersten und zweiten Auflage von Buttmann (eine griechische Grammatik für deutsche Schulen) eine methode grecque, die seitdem zehn- bis zwölfmal und immer unverändert abgedruckt worden und noch jetzt vorgeschrieben ist. Längst würde vielleicht ein tüchtiger Mann eine bessere griechische Grammatik geschrieben haben; aber Burnouf ist General-Inspektor des Unterrichts (Provinzial-Schulrat), sein Buch obligatorisch. — Die schlechte französische Grammatik von Noël und Chapsal ist von letzterem verfaßt. Als ein kluger Mann ging er zu dem General-Inspektor Noël und bot ihm die Hälfte des Ertrages an, wenn er die Einführung des Buches bewerkstelligen wolle. Man hat das Buch zwanzigmal aufgelegt, eine Million Exemplare abgesetzt und einige hunderttausend Franken zu teilen gehabt. Ich könnte noch andere Beispiele der Art anführen." — (Aus: „Geschichte der franz. National-Litteratur" von Dr. K. Mager. Zweiter Band, 2. Abt. S. 241.)

ist. Diese Seite unserer Frage reicht indessen sehr weit; durch ein paar Beispiele solchen Mißgeschickes läßt sich dem, der ihr nicht selbständig nachgedacht hat, doch nicht viel anschaulich machen, oder wenigstens nicht viel beweisen, weil die eigene Parteistellung ihm immer den schlimmen Streich spielt, zu meinen, wenn seine Partei am Ruder wäre, so könne keine berechtigte Klage mehr vorkommen. Andererseits aber hat die politisch bewegte Zeit der letzten 25 Jahre jedem Nachdenksamen so viele einschlägige Erfahrungen aufgedrängt, daß er gern zustimmen wird, wenn wir kurzweg behaupten: die Jugend, das Schulleben und der Lehrerstand müssen gegen das Geschüttel des politischen Wellenschlages thunlichst geschützt werden. Wer näheren Nachweis begehrt, den müssen wir auf die Zeugnisse der eingangs angeführten Männer verweisen. Wo das Schulregiment einmal in den Händen des Staates ist, da kann jener nötige Schutz nur durch eine Repräsentation der übrigen Schulinteressenten hergestellt werden.

Summa: Gegen die bureaukratische Form der Schulverwaltung spricht erstlich die Natur der Schule als Erziehungsanstalt und ihre dadurch bedingte innige Beziehung zur Familie; vermöge dieser Verhältnisse verlangen die Schulangelegenheiten eine vorsichtige, vor allem überflüssigen Uniformieren sich hütende Behandlung, und müssen die Schulanstalten, wenn sie im Segen wirken sollen, vom Vertrauen ihres Publikums getragen sein: beiden Bedürfnissen kann ein bureaukratisches Schulregiment beim besten Willen nicht gerecht werden. Seine Unzweckmäßigkeit zeigt sich zweitens darin, daß es die Ansprüche der verschiedenen Schulinteressenten nicht auszugleichen versteht, woraus dann die schlimmen Folgen entstehen, daß einerseits die zurückgesetzten Interessenten den Schulen ihre helfende Teilnahme entziehen, und andererseits das Schulgebiet zum Kampfplatz divergierender Interessen wird. Drittens ist zu beklagen, daß viele, teils durch das dringendste Bedürfnis, teils durch die fortschreitende Entwicklung geforderte Aufgaben unerledigt geblieben sind, und viertens, daß bei aller guten Absicht doch fort und fort die auffälligsten Mißgriffe begangen werden. Fünftens endlich entbehrt die Schule des Schutzes gegen das Hereinziehen in das politische Parteigetriebe.

Was bei diesen einzelnen Übelständen und ihrem ursächlichen Gebrechen als Reform angeraten ist, liegt auf der Hand: den leitenden Schulbehörden muß in den wichtigsten Instanzen ein Beirat, eine Repräsentation aus der Mitte sämtlicher Interessenten zur Seite gestellt werden. Welches die wichtigsten Instanzen sind, ist leicht zu sagen: die erste ist da, wo die eigentliche Schularbeit geschieht, also die Lokal-Schul-

gemeinde, — die andere da, wo der Schwerpunkt der Schulverwaltung liegt, also für das Elementarschulwesen die Bezirksregierung. Dort handelt es sich demnach um eine vollständigere Organisation der Lokal-Schulgemeinde, hier um die Bildung einer landschaftlichen Schulsynode, worin alle Interessenten vertreten sind. Welche dieser Reformen die wichtigere sei, läßt sich ebenso wenig sagen, als sich sagen läßt, ob die Wurzeln oder die Blätter des Baumes zu seiner Ernährung am wichtigsten seien: jedes dieser Organe hat eine eigentümliche Aufgabe; beide sind gleich wichtig, weil unentbehrlich.

---

2. Das zweite Gebrechen.

Das zweite Gebrechen der hergebrachten Schulverfassung liegt nicht so offen da, daß man, wie beim ersten, bloß mit dem Finger darauf zu deuten hätte, um es sofort jedem kenntlich zu machen. Es geht damit, wie mit denjenigen Leibeskrankheiten, wo das eigentliche Übel erst aus den äußeren abnormen Erscheinungen erschlossen werden muß. Wir sind daher genötigt, vorab uns mit einer symptomatischen Beschreibung des gemeinten Gebrechens zu behelfen. Dieselbe läßt sich in der Kürze so zusammenfassen:

Bei der bestehenden Schulverfassung ist die durch die Pädagogik geforderte **Einheitlichkeit** der Schularbeit, des Schullebens und der Schulverwaltung nicht hinlänglich dargestellt und garantiert.

Die erste Stelle, wo die Einheitlichkeit fehlt und sofort in die Augen fällt, sind die vielen mehrklassigen Schulen, welche keinen technischen Dirigenten, keinen Hauptlehrer haben. Sie bilden in Preußen die überwiegende Mehrzahl, und darunter sind Schulen mit 4, 5 und 6 Klassen. Eine Ausnahme machen bloß etliche Landschaften wie der Niederrhein, Ostfriesland u. s. w., deren Schulwesen vorwiegend naturwüchsig sich entwickelt hat, und wo ein Hauptlehrer die Schule leitet, und dann einige norddeutsche Städte, wo ein „studierter" Rektor, gewöhnlich ein Kandidat der Theologie, an der Spitze der Schule steht. Von der Welt her ist es nicht erhört, daß mehrere Personen an ein Werk gestellt worden wären, welches ein genaues Ineinandergreifen der Arbeit forderte, ohne daß man ihnen einen Dirigenten gegeben hätte, der für dieses Ineinandergreifen sorgen sollte. Nur im Schulwesen hat man auf

den Einfall geraten können, diesen Versuch zu machen; und doch kann auch der ungeschulteste Laie nicht zweifeln, daß Einheitlichkeit in Plan und Ausführung hier so notwendig ist wie irgendwo. Die anordnenden Behörden haben sich freilich vorgestellt, der Schulvorstand (bez. der Pfarrer) solle gleichsam der Dirigent des Lehrerkollegiums sein; er solle für die Aufstellung eines einheitlichen Lehrplans sorgen und sodann auch die pünktliche Ausführung überwachen. Es lassen sich vielleicht allerlei Umstände zusammendenken, unter denen eine solche Schulleitung allenfalls möglich und zulässig wäre; allein in der Wirklichkeit werden sie sich höchst selten zusammenfinden. Überdies sagt es sich doch von selbst, daß der einfachste und natürlichste Weg der sei, einen Schulmann, der in der Anstalt und in der Arbeit steht, mit der technischen Leitung der Schule zu betrauen. Wie lange hat es doch gedauert, bis die Schulbehörden einzusehen angefangen haben, daß dieser natürliche Weg auch der richtigste ist! In Süddeutschland geht jetzt ein Staat nach dem andern damit vor, an mehrklassigen Elementarschulen überall einen Hauptlehrer anzustellen. Im preußischen Regierungsbezirk Posen ist die K. Regierung auf eigene Faust diesem Beispiele gefolgt und hat verständigerweise nicht erst ein allgemeines Unterrichtsgesetz abgewartet. In dem Dotationsgesetz-Entwurf, der jüngst dem preußischen Landtage vorlag, war unter den Bestimmungen, welche en passant einige innere Schulverhältnisse regeln sollten, auch die mit aufgenommen, daß jede mehrklassige Schule einen Hauptlehrer haben müsse. So darf man denn wohl leise hoffen, daß die Mißgestalt der kopflosen mehrklassigen Schulen, dieser alte Mangel und Makel der preußischen Schuleinrichtung, endlich beseitigt werden wird.

Eine andere Stelle, wo der Mangel an Einheitlichkeit stark hervortritt, ist die Verwaltung der Elementarschulen in der Sphäre der bürgerlichen Gemeinde und des Kreises. Hier haben sich die Schulangelegenheiten eine Scheidung in innere und äußere gefallen lassen müssen, indem für jede Art der Angelegenheiten besondere und zwar isolierte Organe bestellt worden sind: die inneren soll der Pastor und der Schulinspektor besorgen, die äußeren der Schulvorstand, der Bürgermeister (samt den Gemeinde-Verordneten) und der Landrat. Woher diese Separierung der Angelegenheiten und leitenden Organe stammt, ist bekannt. Die kleinen Lokal-Schulgemeinden konnten nicht immer ihre Schule unterhalten, deshalb wurde dafür die größere bürgerliche Gemeinde mit in Anspruch genommen.*) So kam das äußere Schulbesitztum teilweise oder

*) Diese Einrichtung besteht freilich in Preußen nicht überall. In vielen,

ganz in die Hände der bürgerlichen Gemeinde: dem Leibe nach wurde die Schule dieser inkorporiert. (Unumgänglich notwendig war dies freilich nicht, denn man hätte ebenso gut einen größeren Schulgemeinde-Verband innerhalb der bürgerlichen Gemeinde bilden können.) Die inneren Schulangelegenheiten, die Seele der Schule, wollte und konnte man nicht der bürgerlichen Gemeinde in Pflege geben, — schon darum nicht, weil auch die Kirche Ansprüche an die Schule geltend machte. Man wußte sich nun nicht anders zu helfen, als dadurch, daß die inneren Schulangelegenheiten in die Hände von Kirchenbeamten (der Pastoren und Schulinspektoren) gelegt wurden. Wären die Schulen nach ihrem ganzen Bestande ein und derselben Genossenschaft, den Lokal-Schulgemeinden und dem Schulgemeinde-Verbande, einverleibt geblieben, so hätten für die verschiedenen Angelegenheiten zwar auch verschiedene Organe bestellt werden können: das würde aber dann lediglich nach dem Princip der Arbeitsteilung geschehen sein und ohne Zweifel so, daß die verschiedenen Organe gliedlich verbunden gewesen wären und ihre Arbeiten zweckmäßig ineinander gegriffen hätten. Jetzt ist die Schule ein dreifach zerrissenes Wesen: ein Teil gehört noch der Lokal-Schulgemeinde, ein anderer der bürgerlichen Gemeinde, und der dritte ist, wenn auch nicht der Kirche inkorporiert, so doch überwiegend ihrem Einflusse hingegeben.*) Daß dies kein Friedenszustand sein kann, versteht sich von selbst. Aber es fehlt auch

---

vielleicht in den meisten Gegenden liegt es den Schulbezirken allein ob, ihre Schule zu versorgen.

*) Der eigentliche Fehler liegt, wie bemerkt, nicht in der Separation an sich, sondern darin, daß die separaten Organe isoliert sind. In denjenigen Städten, wo eine sog. Schulkommission (Schuldeputation) besteht, welche organisierte Lokal-Schulgemeinden unter sich hat und diese vertritt, ist die Sachlage ein wenig verbessert; nur bleiben noch zwei Übelstände in Kraft: einmal, daß die Schulkommission nicht aus den verschiedenen Schulinteressenten organisch zusammengesetzt ist, und zum andern, daß sie und der bürgerliche Gemeinderat, welcher die Unterhaltungskosten zu beschaffen hat, nur durch den Präses beider Kollegien, den Bürgermeister, gliedlich verbunden sind. Eine genaue gliedliche Verbindung, etwa so, daß ein Ausschuß der Schulkommission ihre Anträge in der Stadtverordneten-Versammlung mit beratender Stimme vertreten könnte, läßt sich freilich bei der bestehenden bürgerlichen Gemeindeordnung nicht herstellen. — Ganz richtig — reinlich, einheitlich und zweckmäßig — würde die Sachlage erst dann geordnet sein, wenn die Schulkommission die Repräsentation eines wirklichen Schulgemeinde-Verbandes in der Sphäre der bürgerlichen Gemeinde wäre und so zusammengesetzt, um die sämtlichen inneren und äußeren Schulangelegenheiten ihres Gebietes (in bestimmten gesetzlichen Schranken) selbständig verwalten zu können. Für die eigentliche Verwaltung müßte natürlich ein engerer Ausschuß bestellt werden.

viel, daß die Arbeit, welche jedem der verschiedenen Organe übertragen ist, so geleistet werde, wie es das Bedürfnis der Schule fordert. Wir wollen dies an zwei Punkten näher betrachten, — an den Schulbauten und an der Dotation der Schulen.

Handelt es sich um den Neubau einer Schule, so wird der Plan einseitig von der Kommunal-Verwaltung (bez. von ihrem Baumeister) aufgestellt, von einem Regierungs-Baubeamten revidiert und dann ausgeführt. Ob er für die Schulzwecke und die lokalen Verhältnisse paßt, können die Schulvorsteher zusamt dem Lehrer gewöhnlich erst dann prüfen, wenn das Gebäude fertig da steht und in Gebrauch genommen ist. (In Städten, wo eine Schulkommission besteht, wird dieser der Bauplan zwar vorgelegt, allein für die Schulvorsteher und Lehrer bleibt er ein Geheimnis.) Es ist so zu sagen Zufall und besondere Vergünstigung, wenn diese letzteren von dem Bauplan Kenntnis erhalten und ihr Gutachten abgeben können. Allein wenn dieser glückliche Fall auch eintritt, so kommt es doch häufig genug vor, daß architektonische Liebhabereien mehr gelten dürfen als das praktische Schulbedürfnis. Bei dem Bau einer Fabrik, eines Wohnhauses, eines Schiffes u. s. w. weiß jeder, daß die gesamte Einrichtung zweckgemäß sein muß, d. h. daß die Räume zusamt dem Mobiliar für das darin waltende Leben eben das sein sollen, was der Leib für die Seele ist. Bei den Schulbauten, zumal für mehrklassige Schulen, kann man es erleben, daß die bauliche Einrichtung zu der darin auszuführenden Arbeit paßt, wie ein Tierleib zu der Menschenseele. Ist eine solche auffällige Disharmonie zwischen Zweck und Mittel auch glücklicherweise selten, so darf man doch sagen, daß völlig zweckmäßige Schulhäuser vielleicht ebenso selten sind. Nicht immer ist übel angebrachte Sparsamkeit die Ursache: es giebt bürgerliche Gemeinden, welche die Kosten nicht scheuen, um wahrhaft großartige Schulbauten auszuführen; allein gerade diese großartigen Gebäude lassen häufig am meisten den rechten Baurat vermissen, — es sind kostspielige Schulkasernen, pure Schulkasten. — Der schlimmste Schaden, welchen das Schulbauwesen durch die Separation der äußeren und inneren Schulangelegenheiten erlitten hat, bleibt aber noch zu nennen. Er ist darum der schlimmste, weil er noch lange fortwirken wird, wenn auch jene Separation aufgehoben würde. Die Bauherren und Baumeister dürfen mit Recht erwarten, daß die Schulmänner ihnen eine Theorie der baulichen Schulbedürfnisse darbieten könnten. Sie können es aber nicht. Weil die Lehrer von der Mitberatung in Bausachen ausgeschlossen sind, so bilden diese Dinge in der Regel auch keinen Gegenstand ihres Nachdenkens: im Seminar hören sie nichts davon, und in den Konferenzen bekümmert man sich auch nicht ernstlich darum. So lernen

die Schulmänner weder die baulichen Bedürfnisse recht besehen, noch werden die baulichen Erfahrungen und Beobachtungen, soweit sie vorhanden sind, gesammelt und zu einer Theorie verarbeitet. Wenn jetzt die Baumeister Gutachten aus dem Schulstande einholen, so bekommen sie die widersprechendsten Urteile und Wünsche zu hören. Welchen Urteilen und Wünschen sollen sie nun folgen? Für die im Schulbauwesen vorkommenden Mängel sind demnach nicht die Baumeister in erster Linie verantwortlich zu machen, ebenso wenig der Schulstand: die Hauptschuld fällt auf das dermalige *Schulregiment*, welches durch die Separation der äußeren und inneren Schulangelegenheiten die *Schulerfahrung von der Mitberatung in Bausachen ausgeschlossen* und damit *einen wesentlichen Impuls des Fortschrittes abgeschnitten* hat. — So bietet also schon das Schulbauwesen redende Zeugnisse genug, daß es an der rechten *Einheitlichkeit* in der Schulverwaltung fehlt, und daß die Scheidung der äußern und innern Schulangelegenheiten in der Weise, wie sie in Preußen besteht und gehandhabt wird, viele Übelstände mit sich führt.

Nicht weniger empfindlich macht sich dies bezeichnete Gebrechen bei der *Dotation* der Schulen fühlbar. Bei der Regelung der Dotationspflicht handelt es sich vorab um zwei Hauptfragen:

erstlich: ob die Dotation durch die *Schulgemeinde*, oder durch die *bürgerliche Gemeinde*, oder aber von *beiden gemeinsam* aufgebracht werden soll?

zweitens: ob durch Schulgeld oder allgemeine *Schulsteuer*?

Im preußischen Landtage wird in diesen Tagen (Februar 1869) wahrscheinlich ein heftiger Kampf darüber entbrennen, ob — wie die Verfassung will — der Elementarunterricht *unentgeltlich* sein d. i. ob *Schulsteuer* eingeführt werden soll, oder ob auch *Schulgeld* bestehen bleiben darf. Unbestreitbar hat jene Verfassungsbestimmung einen wichtigen Fortschritt im Sinne, nämlich den, den unbemittelteren Familien die Schullasten zu erleichtern. Wahrscheinlich hat die Verfassungsurkunde noch einen *zweiten* Fortschritt gemeint, obwohl sie es leider nicht ausdrücklich sagt, nämlich den, die Schulsteuer innerhalb der *bürgerlichen* Gemeinde zu verteilen und so auch den unbemittelten *Schulgemeinden* zu Hülfe zu kommen. Betrachtet man diese beiden Absichten an und für sich, so muß man sehr bedauern, daß jener Verfassungsparagraph seit 20 Jahren nichts als ein leeres Versprechen gewesen ist, und noch mehr müßte man es bedauern, wenn er niemals oder nicht überall zur Ausführung gelangen sollte. Die Regierungsvorlage will nun jene Verfassungsbestimmung dahin

abändern, daß über die Frage: ob Schulgeld, oder Schulsteuer? die „Gemeinden“ selbst entscheiden sollen. Für das Schulgeld lassen sich allerdings auch Gründe anführen; einmal, daß es ein thatsächliches Zeugnis für die Zusammengehörigkeit von Schule und Familie sei, und sodann vom Standpunkte des Finanzmannes, daß unter allen Abgaben das Schulgeld am willigsten gezahlt werde. Diese Gründe sind richtig, aber nur bei solchen Familien, wo das Schulgeld nicht deren Kräfte übersteigt oder zu stark anspannt. Die Zahl der Familien, welche durch das Schulgeld gedrückt werden, ist aber auf dem Lande und in den Städten schon nicht klein mehr und ist stetig im Zunehmen begriffen, insonderheit dadurch, daß die begüterten Stände ihre Kinder immer mehr in höhere oder Privatschulen schicken. Die Volksschule wird allgemach zu einer Bildungsanstalt, die nur den unbemittelten Ständen zu dienen hat; soll sie nun auch lediglich von diesen Ständen unterhalten werden, so bleibt nur die Wahl zwischen zwei Übeln: entweder die Dotation der Schulen fällt allzuknapp aus, oder das Schulgeld wird für viele Familien allzudrückend. Damit hat sich dann das, was ein förderndes Band zwischen Haus und Schule sein soll, entweder für die Schulzwecke und den Lehrer, oder aber für die Familie in eine hemmende Fessel verwandelt. Stellt man nun die Frage: ob Schulgeld oder Schulsteuer? nackt hin, so kann der, welcher es gut mit dem Volksunterricht meint, nur für Schulsteuer stimmen, auch dann, wenn er die für das Schulgeld angeführten Gründe im allgemeinen als richtig anerkennt. Die Annahme der Regierungsvorlage könnte dem Volksunterricht nur schaden; denn die Entscheidung über Schulgeld oder Schulsteuer lediglich den „Gemeinden“ zu überlassen, heißt jetzt nichts anderes, als die Vorteile, welche die Schulsteuer hat, für die allermeisten Fälle preisgeben. Wohldenkende Gemeinden werden ja für ihre Schulen gut sorgen, sei es durch Schulsteuer, oder durch Schulgeld mit Nebenaussteuer durch Ackerland, Naturallieferungen u. s. w.; allein wer nötigt nun die weniger wohldenkenden „Gemeinden“, zu thun, was recht und billig ist? Diese bedürfen eben der Nötigung.

Steht nun die Sache so, daß sowohl die Schulsteuer wie das Schulgeld Vorteile bietet, die erstere aber in allen Fällen, dies letztere jedoch nur unter gewissen Umständen: so sagt sich doch jeder, daß hier ein Entweder-Oder vorab nicht am Platze ist. Es wird sich vielmehr darum handeln müssen, einen Weg zu finden, der die Vorteile beider Weisen verbindet. Einen solchen dritten Weg giebt es in der That. Um ihn zu treffen, muß vorher über die oben erwähnte erste Frage die richtige Entscheidung getroffen werden: wer die Schuldotation aufbringen soll, — ob die Schulgemeinde, oder die bürgerliche Gemeinde, oder ob auch hier noch ein dritter Fall möglich ist.

Wie für die Schulsteuer dies spricht, daß dadurch die unbemittelten Familien entlastet werden, so spricht für die bürgerliche Gemeinde (bez. für einen größeren Schulgemeinde-Verband), daß dadurch ärmere Schulgemeinden entlastet werden. Mit Recht neigt sich die neuere Gesetzgebung dahin, für die Schuldotation auch die bürgerliche Gemeinde in Pflicht zu nehmen. Das ist ein großer Fortschritt, der um keinen Preis aufgegeben werden darf. Das stehe ein für allemal fest. Will man nun aber die bürgerliche Gemeinde allein die Schulkosten aufbringen lassen, so begeht man doch mehrere große Fehler, — Fehler, die eine auf Einheitlichkeit gerichtete Schulverwaltung vermieden zu sehen wünschen muß. Fürs erste stammt vornehmlich hieraus die beklagte Separation der äußeren und inneren Schulangelenheiten. Bei der Schuldotation macht sich diese Separation dadurch als Übelstand geltend, daß die bürgerliche Gemeinde einerseits verpflichtet ist, für den Schulunterhalt zu sorgen, während sie andererseits über die inneren Schulangelegenheiten nicht mitreden kann. Diese Zurückweisung von dem inneren Schulgebiet erzeugt offenbar Mißstimmung und lähmt somit das Interesse. Den Elementarschulen wird dieses Mißverhältnis vielfach fühlbar. Man kann aber auch nicht den gesamten Schulbestand, Äußeres und Inneres, der bürgerlichen Gemeinde als solcher in Pflege geben wollen. Dazu fehlt ihr (wie dem Staate) sowohl der Beruf wie die Befähigung; auch würden sich dann die kirchlichen Ansprüche an die Schule schwer befriedigen lassen, ebenso die der Schulgemeinde, d. i. die der Familie: die bürgerliche Gemeinde ist eben nur einer der verschiedenen Schul-Interessenten. Wäre es zulässig, diesem einen die Schule ganz zu überweisen, so könnte die Kirche, falls sie für den Schulunterhalt sorgen wollte, denselben Anspruch erheben, und das um so mehr, da sie für die innere Schulleitung unbestreitbar befähigter ist, als die bürgerliche Gemeinde. Allein die bürgerliche Gemeinde käme, wie gesagt, auch mit der Schulgemeinde in Konflikt. Die Wahl der Lehrer z. B., die unstreitig das wichtigste Anliegen der inneren Schulleitung ist, würde ohne Zweifel die bürgerliche Gemeinde für sich in Anspruch nehmen wollen; gewiß wird aber eine Schulgemeinde, die zum Selbstbewußtsein gekommen, auf dieses Recht nicht verzichten wollen, und jeder Unbefangene muß auch sagen, daß die Schulgemeinde, d. h. hier: die nächstbeteiligten Eltern, den ersten Anspruch auf das Wahlrecht haben, und daß es bei ihnen in der That in den geeignetsten Händen ist. Sollte sich indessen kein Ausweg finden lassen, um der Schulgemeinde die Unterstützung einer größeren Genossenschaft zu bewahren und doch die bezeichneten Konflikte, welche durch die Scheidung der äußeren und inneren Schulangelegenheiten hervorgerufen werden, zu vermeiden? Allerdings giebt es einen solchen

Ausweg. Statt der bürgerlichen Gemeinde als solcher, könnte man den Schulgemeinde-Verband innerhalb der bürgerlichen Gemeinde für den Schulunterhalt in Pflicht nehmen. Dieser Schulgemeinde-Verband hätte lediglich die Bedeutung eines Unterstützungsvereins für die Unterhaltung der Schulen, und könnte demnach die Sorge für die inneren Schulangelegenheiten ohne Bedenken den Organen der Lokal-Schulgemeinden und der Kreis-Inspektion überlassen. Eine Repräsentation dieses Schulgemeinde-Verbandes wäre leicht zu finden: sei es, daß man den bürgerlichen Gemeinderat als solche gelten ließe, oder aber eine besondere Repräsentation, aus Vertretern der Schulgemeinde und aus Deputierten des bürgerlichen und kirchlichen Gemeinderates zusammengesetzt, bildete. Der Vorsitz in dieser Repräsentation wie auch die Verwaltung des Schulgemeinde-Verbandes würde dem Vorsteher der bürgerlichen Gemeinde zu übertragen sein. Sollte dieser Schulgemeinde-Verband doch auch ein Interesse an den inneren Angelegenheiten geltend zu machen haben — was bei größeren städtischen Verbänden allerdings der Fall ist, — so ist dafür durch die in Städten bereits bestehenden Schulkommissionen der Weg gewiesen. Diesen Schulgemeinde-Verbänden könnte nun, wenn man wollte, der Schulunterhalt ganz allein übertragen werden, ohne daß die äußere und innere Schulverwaltung übel geschieden, noch die Schule dem einseitigen Einflusse der bürgerlichen Gemeinde hingegeben zu werden brauchte. Nichtsdestoweniger würde es auch jetzt noch nicht ratsam sein, den Schulgemeinde-Verband allein die gesamten Schulkosten aufbringen zu lassen: hier wird immer noch etwas getrennt, was vereinigt sein sollte. Ein paar Notizen aus dem niederrheinischen Schulleben werden das erläutern.

Die bessere Dotierung der hiesigen Schulstellen hängt wesentlich mit dem althergebrachten Wahlrecht der Schulgemeinden zusammen. Der allgemeine Grund ist von selbst verständlich: das Wahlrecht erweckte mit dem lebhafteren Interesse auch eine größere Opferwilligkeit. Es kamen aber noch besondere Antriebe hinzu. Eine Schulgemeinde z. B. hatte einen Lehrer, der ihr wert war; wurde er nun zu einer andern Stelle berufen, so suchte die alte Gemeinde häufig ihn festzuhalten, indem sie das Einkommen ihrer Stelle so weit erhöhte, daß er gern in ihrer Mitte blieb. Oder aber: eine Schulgemeinde hatte einen Lehrer gewählt, der nicht unter den Bewerbern gewesen und zu der neuen Berufung nicht sofort willig war; dann strengte man sich an, ihn willig zu machen. Auf diese Weise sind in hiesiger Gegend viele Schulstellen merklich verbessert worden. Es liegen Beispiele vor, wo das Einkommen einer Schule, obwohl sie ohnehin nicht gering dotiert war, durch eine jener Veranlassungen um mehr als 100 Thlr. gesteigert wurde. Diese Gehaltsverbesserungen durch die

Lokal-Schulgemeinden müssen um so mehr ins Auge fallen, weil diese letzteren hier zu Lande den Hauptteil der Schuldotation aufzubringen haben. — Wäre der Schulgemeinde-Verband allein (oder die bürgerliche Gemeinde als solche) für den Schulunterhalt verpflichtet gewesen, so würde diese Art von Dotationserhöhung nicht haben vorkommen können: denn innerhalb dieses Verbandes (oder innerhalb der bürgerlichen Gemeinde) ist es nicht zulässig, eine Schulgemeinde zu bevorzugen, abgesehen davon, daß die übrigen Schulgemeinden einen Lehrer, der ihnen nicht unmittelbar dient, schwerlich so genau kennen und so viel Interesse für ihn gewinnen können, um seine Stelle bevorzugen zu wollen. Das Wollen wie das Thun bleibt eben nur da möglich, wo auch die Lokal-Schulgemeinde verpflichtet ist, mit zu kontribuieren, und zugleich das Recht hat, diesen ihren Beitragsanteil nach Wohlermessen zu steigern; — genauer und tiefer gefaßt: wo die Pflicht zum Schulunterhalt nicht einer solchen Genossenschaft allein übertragen wird, welcher das unmittelbare und volle Interesse an der Schule fehlt, während die Genossenschaft, welche das volle Interesse hat, dasselbige nicht bethätigen kann; kurz: wo das Interesse an der Schule und die Pflicht für die Unterhaltung der Schule nicht separiert werden.

Nach dieser Beleuchtung der Sachlage wird es uns nicht schwer fallen, die beiden Dotationsfragen: wer die Dotation aufbringen soll, und: ob durch Schulgeld, oder Schulsteuer — reinlich und befriedigend zu beantworten.

Die Schulgemeinden allein sind vielfach dazu nicht imstande; darum muß ihnen ein größerer Verband zu Hülfe kommen. Nimmt man dafür die bürgerliche Gemeinde als solche in Pflicht, so hält es schwer, eine Scheidung der inneren und äußeren Schulangelegenheiten mit ihren Übelständen zu vermeiden; richtiger wäre es, einen Schulgemeinde-Verband innerhalb der bürgerlichen Gemeinde zu bilden. Mache man es nun so oder so, — in jedem Falle darf die Unterhaltungspflicht diesem größeren Kreise nicht allein übertragen werden: die Lokal-Schulgemeinde muß für einen gewissen Anteil mit verpflichtet bleiben. Der größere Verband übernehme etwa die Sorge für die Schulbauten und die allgemeinen Lehrmittel und für einen Teil des Lehrergehaltes, und die Lokal-Schulgemeinde den Rest. Wird die Lokal-Schulgemeinde nicht mit herangezogen, so heißt das, der Schuldotation eine Nährquelle abgraben und zwar die, welche aus dem natürlichsten Boden, aus dem Interesse der nächstbeteiligten Familien entspringt. Mag jemand die Ergiebigkeit dieser zweiten Quelle so gering anschlagen, wie er will, zumal in Gegenden, wo der gemeine Mann die Schulbildung noch nicht zu

schätzen weiß, so wird dies doch keinen Grund abgeben können, auf diesen zweiten Zufluß überall und für immer zu verzichten. Denn ist der größere Verband geneigt, für die Elementarschulen gut zu sorgen, so vermag die weniger geneigte Lokal-Schulgemeinde nichts daran zu hindern: sie muß ihren Anteil doch aufbringen. Es liegen aber auch Beispiele vor, wo gerade die größere Genossenschaft (die bürgerliche Gemeinde) der am wenigsten günstige Teil ist, namentlich da, wo dieselbe noch für eine Reihe höherer Schulen (Gymnasium, Realschule, höhere Mädchenschulen u. s. w.) zu sorgen hat, — einmal, weil nun ohnehin schon viele Schulkosten aufzubringen sind, und zum andern, weil die meisten Gemeinde-Verordneten ihre Kinder in die höheren Schulen schicken und daher zur Elementarschule in keinem persönlichen Verhältnisse stehen. Da kommt es denn der letzteren sehr zu gut, wenn sie einen zweiten Unterhaltungspflichtigen im Rücken hat. Versagt auch dieser den Dienst, d. h. den gehofften Mehr-Beitrag, so schadet es wenigstens nicht; leistet er ihn aber, — sei es auch nur in einem einzelnen Falle — so ist er zugleich für den anderen Verpflichteten ein ständiger Mahner, die Elementarschulen nicht wie Stiefkinder zu behandeln. Für diese Verteilung der Dotationspflicht spricht aber noch der besondere Umstand, daß damit auch ein bedeutender Impuls für den Lehrerstand gegeben ist; soll dagegen der größere Verband allein der Versorger der Schule sein, so fällt mit der Möglichkeit, den sich auszeichnenden Lehrer gebührlich honorieren und der Gemeinde erhalten zu können, auch jener Impuls fort.

Ist so die Dotationspflicht richtig geordnet, so bietet die andere Frage: ob Schulgeld oder Schulsteuer? keine merkliche Schwierigkeit mehr — wenigstens für den, der den ärmeren Familien wie den ärmeren Schulgemeinden wirklich zu Hülfe kommen und der Schule zu einer ausreichenden Dotation verhelfen will. Bei der größeren Genossenschaft (bez. der bürgerlichen Gemeinde) sagt es sich gleichsam von selbst, daß für ihren Leistungsanteil die Schulsteuer indiziert ist, die Kosten für die Schulbauten wird sie ohnehin auf diesem Wege aufbringen müssen; wollte sie bei ihrem Besoldungsanteil das Schulgeld beibehalten, so würde eine Entlastung der unbemittelten Familien und der unbemittelten Schulgemeinden mehr Schein als Wesen sein; überdies hat das Schulgeld nur da die Bedeutung eines Bandes zwischen Haus und Schule, wo es für den Lehrer gezahlt wird, mit dem das Haus in Verbindung steht. Dies ist aber nur innerhalb der Lokal-Schulgemeinde der Fall. Hier mag man daher das Schulgeld, da es auch die Unbemittelten nicht mehr drücken wird, beibehalten, — aber auch nur hier, und unter der Voraussetzung, daß der Dotationsanteil der Lokal-Schulgemeinde nicht mehr als

$^1/_3$ oder $^2/_5$ des Lehrereinkommens betrage, damit die Möglichkeit offen bleibt, ihn gelegentlich freiwillig steigern zu können. Auf diese Weise kommt das Gute, was sowohl die Schulsteuer wie das Schulgeld hat, zu seinem Recht, und kommt allen Beteiligten — den ärmeren Familien, den ärmeren Schulgemeinden und den Schulstellen — zu gut, und die schlechten Hintergedanken, welche hier bei der Befürwortung des Schulgeldes und dort bei der Empfehlung der Schulsteuer im Spiele sind, bleiben machtlos.

Jetzt zerplagt man sich auf dem Landtage und anderswo mit Disputieren über den Gegensatz: ob Schulgeld oder Schulsteuer, und zugleich über den andern: ob die Schulgemeinde allein, oder die größere Genossenschaft (bez. die bürgerliche Gemeinde) allein verpflichtet sein soll. Und wo die bürgerliche Gemeinde der Hauptverpflichtete ist, da liegt die Schule in den Gegensatz eingeklemmt, der zwischen den Verwaltungen der äußern und innern Angelegenheiten besteht, indem diejenigen, welche für die äußern Anliegen zu sorgen haben, bei den innern nicht mitsprechen können, und diejenigen, welche die innern Angelegenheiten leiten, für die äußern nicht mitzusorgen brauchen. Jene ersten zwei Gegensätze sind, wie wir gesehen haben, falsch; bei jedem giebt es ein Drittes, und dieses Dritte ist das Rechte. Nicht Lokal-Schulgemeinde allein, noch größere Genossenschaft allein, sondern beide gemeinsam, aber mit einer wohlbemessenen Verteilung der Leistungspflicht. Nicht Schulsteuer allein, noch Schulgeld allein, sondern beide Weisen vereinigt, aber jede an dem richtigen Orte. Der dritte Gegensatz, der in der Verwaltung der äußeren und inneren Schulangelegenheiten, ist halb willkürlich hereingebracht, halb dadurch veranlaßt, daß ein einseitiger Schulinteressent, die bürgerliche Gemeinde, der Hauptversorger der Schule sein soll. Wollte man an ihrer Statt einen größeren Schulgemeinde-Verband für diesen Zweck organisieren, so würde dieser dritte Gegensatz ebenfalls beseitigt sein. Will man das nicht — soll die bürgerliche Gemeinde als solche der Hauptverpflichtete bleiben, so wird die Elementarschule auch mehr oder weniger in der bezeichneten Klemme stecken bleiben.

Eine dritte Stelle, wo die nötige Einheitlichkeit vermißt wird, ist die Aufsicht der Schule, — genauer: die Aufsicht über die Schularbeit.

Zunächst treten als Revisoren auf: der Ortspfarrer, der Kreis-Schulinspektor und der Regierungs-Schulrat; diese sollen die Reihe der eigentlichen Aufseher bilden. Infolge der Separation der Schulangelegenheiten in äußere und innere kommt für die letzteren noch eine zweite Reihe von

Schuloberen hinzu: die Schulvorsteher, der Bürgermeister und der Landrat. Für die Schularbeit sind sie zwar nicht als Aufseher bestellt; da aber mit dem äußern Schulbestande auch der Lehrer in mannigfacher Weise von ihnen abhängt, so hat er sie doch immer als eine Art von Vorgesetzten zu betrachten. Wo sie nun wirklich für die Schule sich interessieren und dies durch gute Fürsorge bethätigen, da ist es ihnen nicht zu verdenken, wenn sie auch gern wissen möchten, welche Früchte ihre Fürsorge getragen hat. Und in der That, welcher Lehrer wollte es nicht gern sehen, wenn sie von seinem Wirken durch eigene Anschauung Kenntnis zu nehmen wünschen? Freilich liegt es nahe, daß sie bei solchen Besuchen auch zuweilen die Neigung spüren, ein wenig Schulinspektion auszuüben, zu examinieren, vielleicht auch zu monieren u. s. w. Thatsächlich kommen solche Übergriffe mitunter vor. Der Lehrer muß sich dieselben schweigend gefallen lassen, oder aber klagbar werden: in jedem Falle ist er in übler Lage, besonders dann, wenn er es mit Beamten zu thun hat, welche treu und eifrig für die Schule sorgen, und er sich also sagen wird, die Schule befinde sich bei solchen Obern doch immer besser als da, wo man ihre Versorgung als eine Last betrachtet. — Allein es kommt noch eine dritte Reihe von Vorgesetzten hinzu: die kirchlichen Behörden. Obwohl der Staat die eigentliche, technische Schulaufsicht durch kirchliche Beamte (durch die Ortspfarrer und die Kreis-Inspektoren) wahrnehmen läßt, und überdies die Regierungs-Schulräte und Seminar-Direktoren fast ausschließlich aus dem Stande der Theologen wählt, so hat sich doch die Kirche noch ihre besondere Aufsicht vorbehalten. Außer dem Pfarrer sind es die Superintendenten (bei den höheren Schulen die Generalsuperintendenten), welche dieselbe ausüben, wozu noch jeweilig die außerordentlichen „General-Kirchenvisitationen" kommen. — Aber noch nicht genug: da trotz aller dieser besichtigenden Augen doch möglicherweise irgend etwas unbesichtigt bleiben könnte, so stellt sich in manchen Gegenden auch noch der Regierungspräsident mit in die Reihe und hält für seinen Kopf Nach-Revision.

Das ist doch, wie vor Augen steht, eine recht zerteilte, vielherrige Regentschaft! Da jedermann weiß, daß unter vielen Köpfen gewöhnlich viele Sinne sind, so möchte ich glauben, daß auch ein Draußenstehender annähernd sich vorstellen kann, wie es den Lehrern unter dieser vielspaltigen Herrschaft zu Mute ist. Man pflegt sonst anzunehmen, daß einer nicht zwei Herren dienen könne; die Elementarschule soll noch mehr leisten, mehr als das Unmögliche. Heute wird der Schuldienst hier gezupft, morgen dort; der eine kommandiert rechts, der andere links, und der dritte halbrechts oder halblinks, wenn nicht gar — kehrt. Da mache es jemand recht! — Der Leser wird nicht erwarten, daß wir die Beschreibung dieses

Zustandes noch durch allerlei Anekdoten aus dem Tageslauf illustrieren. Auch ohne solche Belege wird jeder, der die Sachlage unbefangen überdenkt, bald zu dem Urteil kommen, daß diese dreiteilige, vielköpfige Schulaufsicht unmöglich das Rechte sein kann. Es ist noch ein Glück, daß der Lehrerstand es meist mit Männern zu thun hat, die vermöge ihres geistlichen Amtes auf eine zarte Behandlung geistiger Dinge und ein humanes Regieren sich verstehen: sonst würde dieser Zustand in der That unerträglich sein.

Von den Mißständen, welche infolge der zerteilten Schulaufsicht die Schularbeit empfindlich hemmen, verdient doch einer, ein rein sachlicher, noch besonders hervorgehoben zu werden. Unter den Lehrfächern nimmt der Religionsunterricht eine ganz exceptionelle Stellung ein. Während der Unterricht in den übrigen Fächern sowohl hinsichtlich des Was als des Wie und Wieviel heutzutage eine merklich andere Physiognomie trägt als z. B. vor 50 oder 70 Jahren, und auch die Pädagogik fortwährend geschäftig ist, nach allen Seiten hin daran zu bessern: so hat sie dagegen auf den Religionsunterricht verhältnismäßig noch wenig Einfluß gewinnen können. Selbstverständlich ist hier nicht gemeint, daß die Pädagogik über den dogmatischen Inhalt des Religionsunterrichts ein Urteil anzusprechen habe; derselbe ist innerhalb jeder Kirchengemeinschaft ein gegebener, wie der sachliche Inhalt der übrigen Disciplinen durch die betreffenden Wissenschaften gegeben ist. Wie aber dieses gegebene Material unterrichtlich darzustellen, zu ordnen, zu behandeln und nach den Kräften der Kinder abzugrenzen sei, — das zu wissen und zu sagen ist der Beruf der Pädagogik. Soweit dieselbe durch den Schulstand und seine Erfahrungen vertreten werden kann, hat sie jedoch nirgend einen Ort, ein amtlich geordnetes Organ, um mit der Kirche verhandeln und ihre Vorschläge anbringen zu können. Vermöge der bureaukratischen Einrichtung des Schulregiments sehen sich die Schulbehörden als die einzigen Vertreter der Pädagogik an; falls zwischen ihnen, die ohnehin meist aus Theologen bestehen, und den kirchlichen Behörden eine Verhandlung stattfinden soll, so geschieht sie über die Köpfe der praktischen Schularbeiter hinweg; diese bekommen erst dann etwas zu Gesicht, wenn das Resultat fix und fertig da steht. Was bei diesen Verhandlungen zwischen den Spitzen des Schul- und Kirchenregiments herauskommen kann, liegt in den betreffenden Unterrichtsreglements samt den erläuternden Instruktionen vor. Die Pädagogik, wie der praktische Schulstand sie kennt, kann sich in vielen Punkten damit nicht einverstanden erklären. Hätte man ihm vergönnt, bei jenen Verhandlungen ein Wort mitzureden, so würde wahrscheinlich die Kirche den Zeugnissen seiner Erfahrung in vielen Stücken gern Gehör gegeben

haben. Jetzt muß die Kritik hintennach kommen und sich daher gefallen lassen, unbeachtet zu bleiben, oder sogar übel genommen zu werden, — obwohl sie unleugbar nur ihre Pflicht thut. — Der hier beklagte Übelstand, die Ausnahmestellung des Religionsunterrichts, rührt freilich nicht lediglich von der geteilten Schulaufsicht her; sie hängt auch, wie diese selbst, mit dem erstbeleuchteten Grundgebrechen, der bureaukratischen Einrichtung des Schulregiments, zusammen, wonach der Lehrerstand wie die meisten andern Schulinteressenten von der Mitberatung in Schulangelegenheiten ausgeschlossen ist, — und endlich noch damit, daß auch die Schularbeit und die Schulleitung nicht einheitlich verbunden sind, indem die technischen Schulrevisoren und Seminardirektoren nicht aus der Reihe der Schulmänner gewählt werden. So treffen wir also auch in der Leitung und Beaufsichtigung der innern Schulangelegenheiten drei entschiedene Separationen und zwar solche, die nicht durch das Princip der Arbeitsteilung bedingt, sondern von außen her hineingepflanzt sind und daher oft genug in offenbare Gegensätze ausschlagen. Zuerst ist die Schulherrschaft in sich schon zwei- resp. dreifach gespalten; zum andern fehlt durch den Mangel an Schulrepräsentationen, in denen auch der Lehrerstand vertreten sein müßte, das Bindeglied zwischen der gesetzgebenden Schulleitung und dem praktischen Schulleben und dem Leben überhaupt; und drittens endlich besteht auch eine Kluft zwischen der technischen Schulleitung und der eigentlichen Schularbeit, weil die Schulinspektoren, Schulräte und Seminardirektoren nur in den allerseltensten Fällen solche Männer sind, die in der Elementarschularbeit von unten auf sich geübt haben. Durch diese dreifache Separation leidet freilich nicht bloß der Religionsunterricht, sondern auch der in den andern Fächern, zu geschweigen der Übelstände anderer Art. Wir dürfen uns aber darauf hier nicht einlassen, sonst würde unsere Untersuchung so bald nicht zu Ende kommen. So viel wird jedem einleuchten: es muß viel geändert werden, bevor eine einheitliche Schulaufsicht, ein einheitlicher Lehrplan und ein einheitliches Schulleben hergestellt ist.

Es muß aber auch der Vielköpfigkeit in der Schulleitung ein Ende gemacht werden, sonst steht zu befürchten, daß das Bedürfnis nach Einheitlichkeit das Schulwesen in eine Bahn drängt, die noch schlimmer als die bisherige Zerteiltheit ist. Dieses Schlimmere ist bereits im Anrücken begriffen. Durch die seitherige gespaltene Schulleitung sind einige Reformer auf den unglückseligen Gedanken geraten, die Aufsicht noch gründlicher zu teilen und mit derselben auch die Schularbeit, nämlich in eine rein staatliche und eine rein kirchliche. Einige Stunden der Schulzeit sollen

ausschließlich der Kirche, die übrigen ausschließlich dem staatlich-bürgerlichen Leben gewidmet sein; dort haben die kirchlichen Behörden vorzuschreiben, was zu lehren ist, hier die staatlichen; über jenen Unterricht sollen kirchliche Organe die Aufsicht führen, über diesen die vom Staate ernannten Schulbehörden. In Baden ist dieser geistreiche Gedanke bekanntlich schon zur Ausführung gekommen; dem Anscheine nach wollen Bayern und Östreich diesem Beispiele folgen. Hätten jene Reformer auch nur eine Ahnung davon gehabt, was die von der Pädagogik geforderte Einheitlichkeit in der Schularbeit und im Schulleben sagen will, so würden sie das Projekt dieser Verzweiflungsteilung von vornherein als ein unmögliches abgewiesen haben. Die Idee der Einheitlichkeit fehlte eben. Die bisherige Einrichtung des Schulregiments hat diese pädagogische Forderung nicht einmal zur klaren Anschauung, geschweige zur Überzeugung durchdringen lassen. Insofern ist an jener sog. „Reform“ nichts Auffälliges: sie ist nur die Konsequenz des alten Zustandes. Das alte Schulregiment hat diesen Rückschritt auf dem Gewissen. Auffallen muß aber, daß auch der Lehrerstand vielfach dieser Vertiefung der ererbten Schulzerspaltung zugestimmt hat. Sehen denn diese Guten nicht ein, daß sie dadurch der Wissenschaft, deren Vertreter sie sein sollen, geradezu ins Gesicht schlagen? — Man muß aber wohl annehmen, daß sie sich das schon selbst gesagt haben, wenn anders Konsequenz in ihrem Denken ist. In diesem Falle werden sie wahrscheinlich die Sachlage etwas anders ansehen und vermutlich so räsonnieren: „Schulleben und Schulaufsicht sollen ja einheitlich sein, allein bei den Voransprüchen, welche Staat und Kirche auf das Schulregiment machen, ist dies, wie die Erfahrung gelehrt hat, nicht zu bewirken. Geteilt und vielköpfig war die Schulleitung doch einmal, machen wir jetzt eine gründliche Teilung, so ist dies das kleinere Übel: denn die Schule wird reine Staatsanstalt, und ihre technischen Aufseher sind ausschließlich Staatsbeamte; mit diesen haben wir Lehrer es dann eigentlich nur zu thun. Die Staatsschulbehörde wird allerdings für den Religionsunterricht eine gewisse Stundenzahl einräumen und es der Kirche überlassen, das Lehrmaterial zu bezeichnen und diesen Teil des Unterrichts zu überwachen. Sehr unbequem kann diese Überwachung uns nicht werden, denn die Schulbehörde wird nur so viele Stunden und so viel Material zulassen, als der übrige Unterricht neben sich dulden kann, und wird wahrscheinlich die Zeit und den Lehrstoff für den Religionsunterricht von vornherein oder allmählich bedeutend einschränken. Wie soll uns da die Kirche drückend werden können? Und wenn sie doch den Versuch machen sollte, so hat sie ja nicht das Recht, sich mit ihren Zumutungen direkt an den Lehrer zu wenden, sondern muß dieselben der Staatsschulbehörde vorlegen. Diese

aber wird uns gegen Ungebühr zu schützen wissen!" — So etwa mögen jene Lehrer kalkulieren, — sei es, daß sie keinen andern Ausweg wissen, um aus den alten Übelständen herauszukommen, oder sei es, daß sie froh sind, die bisherige engere Verbindung mit der Kirche so weit gelöst zu sehen, um wenigstens von dieser Seite einen Druck nicht mehr fürchten zu müssen.

Leider ist der Schreiber dieses nicht in der Lage, ihnen zu ihren rosigen Hoffnungen gratulieren zu können. Wie, wenn die doppelte Schulinspektion ihnen nun erst recht zu einer Klemme und Zwickmühle würde? Sei es auch, daß ein gewisser äußerer Druck vermindert oder beseitigt wäre, damit sind Kopf und Herz noch lange nicht frei. Wie wollen sie sich mit der Schuld abfinden, einen der ersten Grundsätze der Pädagogik verleugnet zu haben? Wie wollen sie den Gewissensdruck ertragen, wenn z. B. nach dem Staats-Schullesebuche das Gegenteil von dem gelehrt werden müßte, was im Religionsunterricht gelehrt werden soll? Sehen sie denn nicht ein, daß sie mitgeholfen haben, den Dualismus, der bisher vorwiegend nur die Schulherren entzweite, jetzt auch in die Schularbeit und das Schulleben einzuführen, ja in ihr eigenes persönliches Leben, in ihren Kopf und in ihr Herz zu verpflanzen und weiter in die Seelen der armen Kinder, die sich von einer doppelzüngigen Pädagogik erziehen lassen sollen? — Wohl haben die Lehrer auch unter dem alten Regime etwas von diesem Greuel im Schulheiligtum erfahren und darunter leiden müssen; aber die einsichtigen haben auch dagegen protestiert und werden so lange am Protestieren bleiben, bis die Schulherren es sich zu Herzen gehen lassen und ein einheitliches Schulregiment herstellen, welches den Forderungen der Pädagogik nachzukommen und die Menschen wie Menschen zu behandeln versteht. So wenig einst Salomo zu begreifen vermochte, daß eine rechte Mutter zur Teilung ihres Kindes raten könnte, so wenig läßt sich vom Standpunkte der Pädagogik begreifen, wie einer, der mit vollem Verstande und von ganzem Herzen Schulmann ist, die Aufsicht, die Arbeit und das Leben der Schule halbieren lassen möchte. Man wird vielleicht einwenden, die Separation sei zwar da, allein sie sei noch kein Gegensatz, die beiden Schulherren seien noch einig. Vielleicht; aber wie lange wird's währen? — Wohlan, man versuche es mit dem neuen Dualismus, mit dieser auf Doppelherzigkeit und Zweizüngigkeit angelegten Pädagogik! Das deutsche Volk kann leider viel Ungebühr ertragen, aber diese erträgt es nicht, wenigstens nicht lange: die Lehrer ertragen sie nicht, und die Eltern, welche ihre Kinder einem solchen Schuldienst preisgeben sollen, auch nicht. Es ist die letzte Station auf dem Wege der Halbheitsversuche in der

Schulverfassung. Schnell wird's zur Entscheidung drängen — zur einheitlichen Schule rechts oder links.*)

Endlich haben wir noch einer vierten Stelle zu gedenken, wo das Schulwesen nicht zur nötigen Einheitlichkeit gelangen kann. Recht begriffen, bilden die hier zu besprechenden Verhältnisse zugleich den Punkt, aus dessen unzulänglicher Auffassung die vorhin beklagten Spaltungen wie aus einer Quelle herausgeflossen sind. Was das bisherige Schulregiment in dieser Richtung verschuldet hat, besteht nicht nur in thatsächlich verkehrten Einrichtungen, sondern ganz besonders auch darin, daß diese verkehrten Einrichtungen das rechte Verständnis der Sache aufgehalten und den verschrobensten Ansichten Thür und Thor geöffnet haben. Es gilt daher vor allem, die Sachlage recht zu fassen. Um das zu können, müssen wir einen erhöheten Standpunkt zu gewinnen suchen.

Wie in den andern Gebieten des forschenden und angewandten Wissens, so lassen sich auch in der Pädagogik die jeweiligen Fortschritte auf einzelne Männer zurückführen, die als eine Art „Seher" den Mitstrebenden neue Aufgaben und neue Wege zeigen konnten. In der Geschichte des Schulwesens wird insonderheit Heinrich Pestalozzi als

---

*) Wir können nicht umhin, wenigstens nebenbei auf den Umstand aufmerksam zu machen, daß gerade süddeutsche d. h. überwiegend katholische Staaten es sind, welche das grundsätzlich dualistische Schulwesen erfunden haben und probieren wollen. Der Umstand giebt etwas zu denken. Nach einigen Reden, die jüngst in der bayerischen Kammer vorfielen, sollen es auch vornehmlich gewisse übele Erfahrungen bei der Schulleitung des katholischen Klerus gewesen sein, welche die dortigen Staatsmänner zu jenem verzweifelten Versuche veranlaßt haben. Es sei; aber giebt es denn keinen andern Weg, um den Landeskindern eine ordentliche Bildung zu sichern und der Schule zu geben, was ihr gebührt? Sollte das Princip der Selbstverwaltung, verbunden mit einer gerechten Interessen-Vertretung, nicht bessere Dienste thun, als jener principielle Dualismus in Schulleitung und Schularbeit, wobei die alten Vormünder Bureaukratie und Hierarchie immer noch die Hauptrolle spielen? Freilich ist in sehr wenigen deutschen Gegenden das Volk in bürgerlichen, kirchlichen und Schulangelegenheiten dergestalt an bureaukratische Bevormundung gewöhnt, als gerade in den süddeutschen Staaten, und da wäre denn allerdings zu besorgen, daß es zu jeder Arbeit des Selfgovernments anfänglich ziemlich ungeschickt sich anstellen würde. In diesem Falle und von diesem Standpunkte besehen, mag denn wohl die neueste Schulverfassung eine notwendige Durchgangsphase sein, namentlich zu dem Zwecke, um die alten Übel der Uneinheitlichkeit und der Bureaukratie recht empfindlich zum Bewußtsein zu bringen. So gefaßt, darf man wohl zu der selbstverschriebenen Kur bestens Glück wünschen.

ein solcher Bahnbrecher genannt. Wollte man seine Verdienste danach bemessen, was er selbst unterrichtlich geleistet oder an Einrichtungen und Anstalten zu stande gebracht hat, so würde er hinter manchem andern zurückstehen müssen; und wenn eine solche Beurteilung die Oberhand gewonnen hätte, so würde es haben geschehen können, daß er zeitweilig unter die Vergessenen geraten wäre. Glücklicherweise ist es seinen Jüngern und Nachstrebenden zeitig genug gelungen, den Kern seines Wollens und Wirkens zu erfassen und diesen als ein kräftiges Agens in die Entwicklung der Pädagogik einzuführen. Dieser Kern läßt sich — abgesehen von der brennenden Liebe Pestalozzis zu den Geringen und Armen — kurz zusammenfassen in die Ideen der Anschaulichkeit, der naturgemäßen Entwicklung und Selbstthätigkeit, welche sein intuitives Genie als die Grundgesetze des erziehenden Unterrichts entdeckt hat. Wo man in heutiger Zeit sich der Segnungen eines fortgeschrittenen Schulwesens freut, da muß insonderheit Pestalozzis Name dankbar genannt werden. Es fehlt aber noch viel daran, daß jene Ideen in ihrer ganzen Tragweite erfaßt und nach allen Seiten durchgreifend angewandt wären, — wie ja auch mit der ersten Dampfmaschine noch nicht der volle Begriff der Dampfkraft und noch weniger die reiche Fülle ihrer Anwendungen gegeben war. Wie hier die Physiker und Mechaniker, so haben dort die Psychologen und praktischen Schulmänner noch lange Zeit die Hände voll zu thun, um die Entdeckungen der „Seher" klarer und tiefer zu erfassen und für die Anwendung auszubeuten.

Die genannten pädagogischen Grundgesetze, auf die Pestalozzis Genie und Eifer vornehmlich sich warf, machen indessen nur einen Teil der Erziehungsaufgabe aus; es ist der Teil, welcher in der Psychologie seine Hülfswissenschaft hat. Was als zweite Hälfte hinzukommen muß, um mit jener die ganze Erziehungsaufgabe darzustellen, läßt sich leicht finden. Denkt man sich z. B. neben einem Erzieher inmittten der heutigen Kulturvölker einen andern im Mittelalter, oder in noch früherer Zeit, einen dritten unter den Chinesen, einen vierten oder fünften unter den Negern, oder Eskimos u. s. w., die allesamt jene psychologisch-pädagogischen Grundgesetze wohl kennten, und diesen Gesetzen gemäß ihren Zögling allseitig ausbilden wollten; würden sie bei ihren Zöglingen, die wir gleich begabt setzen wollen, das gleiche Resultat erzielen können? Natürlich nicht, — weil ihnen nicht das gleiche Bildungsmaterial zu Gebote steht, weil die Erzieher selbst nicht gleich gebildet sind. In dem Maße wie ein Volk eine reiche und vielseitige Kultur besitzt, in dem Maße kann es seine Jugend reich und vielseitig bilden. Die Erziehung ist zunächst immer nur ein Vererben der Kulturgüter, welche die Väter und Vorväter erworben

haben. Ohne ein solches geistiges Erbe mag ein Erzieher an seinem Zöglinge so viel und so pädagogisch richtig herumarbeiten, als er will: er wird ihn doch nicht wesentlich reicher, nicht gebildeter machen können, als er selber ist. Wir sehen also: zu den formalen Bildungsgesetzen muß sich ein Kulturmaterial gesellen; die formale Allseitigkeit der Bildung ist mit bedingt durch die materiale Allseitigkeit der Kultur. — Damit würde indessen die ganze Erziehungsaufgabe doch noch nicht genau genug bestimmt sein. Wir müssen noch einen Schritt weiter suchen.

Die Kultur eines Volkes stellt sich zwar auch in äußeren Werken und Einrichtungen dar, am deutlichsten in den Produkten der Litteratur; allein ihr eigentliches Wohnen und Darstellen geschieht in den lebendigen Menschen. Jene Kulturwerke sind für eine Nation nur dann ein rechtes geistiges Erbe, wenn die Kräfte, die sie geschaffen, noch lebendig in ihren Gliedern wohnen und wirken. „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen." Ein Volk ist aber nicht ein Haufen von Individuen, sondern ein Geglieder, wie der Leib ein Geglieder ist, worin jedes Glied seine eigentümliche Gabe und Bestimmung hat. Die Individuen sind jedoch nicht die Glieder, welche ein Volk zu einem Geglieder machen; als solche Glieder müssen vielmehr die verschiedenen Gemeinschaften betrachtet werden, in denen das nationale Leben sich darlebt und neuen Kulturerwerb schafft: der Staat, die Kirche, die bürgerlichen Genossenschaften, die wirtschaftlichen Verkehrskreise, die Familie, die geordneten und freien Verkehrskreise der Wissenschaft und Kunst u. s. w. Jede dieser Lebensgemeinschaften hat vermöge ihrer eigentümlichen Ausrüstung und Bestimmung auch ein eigentümliches Kulturkapital erworben und der gesamten Volksgemeinschaft zum Genuß zugeführt. So z. B. der Staat insonderheit das, was das Volk an Jurisprudenz, an Verwaltungseinsicht und Wohlfahrtseinrichtungen, an Wehrhaftigkeit u. s. w. besitzt; die Kirche insonderheit das, was zum ethischen Kulturgehalt, zur sittlichen Gesundheit des Volkslebens gehört und allem Sehnen und Streben die höchste, edelste Richtung giebt. Und so in der Reihe herum. Jede Gemeinschaft hat für alle gearbeitet, jede ist durch alle gefördert worden. Auch soll und kann jedes Individuum jeder dieser Gemeinschaften angehören, in allen mitarbeiten, durch alle gefördert werden. — Das sind einfache, wahre und gewisse Sätze; — und doch, wie oft sind manche von ihnen an manchen Orten zeitweilig vergessen worden: in der Politik und in der Kirche, in der Nationalökonomie und in der Kunst, — auch in der Pädagogik. Doch wir wollten nicht vom Vergessen reden, sondern vom Gedenken. Machen wir also die Anwendung.

Als die eine, die formale oder subjektive Seite der Erziehungsaufgabe, wie sie Pestalozzi gezeigt, haben wir gefunden — wenn wir seine leitenden Grundgedanken kurz zusammenfassen —: Freie, selbstthätige und allseitige Entwicklung der Individualität. Damit wird vorab der Zögling als einzelnes Individuum gedacht, und hervorgehoben, was seine Natur und sein unendlicher Wert als Mensch verlangt. Das muß ihm unverkürzt und unverkümmert werden. Es kann ihm aber nur werden durch ein Bildungsmaterial, d. i. durch ein Kulturerbe — in dem Maße, als ihm der Erzieher dieses Erbe zu einem freien und gleichsam selbstthätig erworbenen Besitztum zu machen versteht. Allein der einzelne Mensch ist kein vereinzelter, — er gehört als Glied einem Ganzen an, oder richtiger: vielen Ganzen, zunächst der Familie und den verschiedenen Gemeinschaften, die aus der Hausgemeinde heraus- und über sie hinausgewachsen sind. Diesen Gemeinschaften allen soll der einzelne Mensch als lebendiges Glied einverleibt sein, ihnen soll er mit den großen oder kleinen Gaben, womit Geburt und Erziehung ihn ausgestattet haben, liebend dienen, um durch dieses Dienen wieder neue Segnungen für sein individuelles Leben zurückzuempfangen. Auf dieses Geben und Empfangen, auf diese Wechselwirkung zwischen dem Individuum und den Gemeinschaften, von denen es umfangen und getragen ist, muß daher die Erziehung nicht minder ihr Augenmerk richten, als auf die formale allseitige Entwicklung der Individualität: wo nicht, so wird das Resultat dennoch höchst einseitig; der Zögling bleibt ein armes selbstsüchtiges Wesen und unpraktisch dazu, und was das schlimmste ist, einer, dem die notwendigen Bedingungen des allseitigen Fortwachsens fehlen, denn diese Bedingungen bestehen eben in der selbstthätigen Teilnahme an dem Leben der ihn umgebenden Gemeinschaften. Kurz: Diesen Gemeinschaften und ihrem Kulturerwerb verdankt das Individuum, was es an individueller Bildung besitzt; darum soll es an ihnen bleiben wie der Rebe am Weinstock, aber als ein lebendiger, der Frucht bringt.

Allerdings ist dieser zweite Grundgedanke der Erziehung niemals gänzlich ungekannt gewesen. Noch mehr: er war sogar in seiner primitivsten Gestalt noch eher auf dem Plan als jener erste, welcher der Individualität ihr volles Recht sichern will; denn bei allen Völkern hat die Erziehung damit begonnen, die Jugend in das Gemeinschaftsleben der Alten einzugewöhnen. Er ist auch niemals eigentlich vergessen gewesen, denn die Gemeinschaften sind ja objektive Realitäten, die sich, solange sie Leben haben, selbst in Erinnerung bringen: der Staat fordert eine patriotische, die Kirche eine christliche Erziehung und die Volkswirtschaft

nützliche Fähigkeiten für das gewerbliche Leben u. s. w. Trotz alledem fehlt aber noch viel daran, daß die zweite Aufgabe der Erziehung von der pädagogischen Wissenschaft und Praxis vollaus ergriffen worden sei, — so ergriffen und mit demselben Eifer ausgebeutet worden sei, wie es mit dem Pestalozzischen Grundgedanken glücklicherweise geschehen ist. In der Litteratur häufen sich Schriften auf Schriften, welche der Durchführung des letzteren gewidmet sind, während man solche, die den andern Grundgedanken zu Ende denken und ins Leben einführen wollen, mühsam suchen muß. Mit Abhandlungen oder Büchern, die mit Einzelproblemen, wie patriotische, religiöse u. s. w. Erziehung sich beschäftigen, ist es nicht gethan. Sie setzen voraus, daß die allgemeine, die Hauptfrage, bereits aus- und abgemacht sei. Sie ist es eben nicht. Bevor die Erziehungstheorie irgendwelche Einzelaufgaben untersuchen kann, handelt es sich darum, die Grundidee selbst klar und sicher zu stellen: welches Kulturmaterial erforderlich ist, um sowohl die Individualität allseitig auszubilden, als auch das Individuum für die Societät, für die thätige Teilnahme an allen Lebensgemeinschaften allseitig auszurüsten.*) Sodann hätte die Untersuchung zu erweisen, was dieser Grundidee gemäß in der Erziehung der Familie vorzubehalten, was den allgemeinen Schulen zuzuweisen und was den besonderen Fachschulen und den Gemeinschaften selbst zu überlassen sei. In weiterer Anwendung und zwar speciell auf die allgemeinen Bildungsanstalten würde die Theorie sich spalten in eine Theorie der Schulanstalten oder der Schularbeit und in eine Theorie der Schulverfassung oder der Schulverwaltung: dort, bei der Schularbeit, wäre festzustellen, wie die drei allgemeinen Bildungsanstalten (Volksschule, Realschule, Gymnasium) ihr Kulturmaterial auszuwählen und abzugrenzen haben, worin sie wesentlich gleich und worin sie specifisch verschieden sind; hier, bei der Schulverfassung wäre darzulegen, warum dieses Schulwesen nicht eine sich selbst überlassene Privatsache, sondern ein öffentliches sein, und wie es demgemäß mit allen beteiligten Lebensgemeinschaften in die rechte Verbindung gebracht werden müsse. (Wie der Leser merkt, sind hier nur einige Hauptpunkte hervorgehoben, um stracks zu der uns beschäftigenden Verfassungsfrage zu eilen.)

*) Hierbei ist wieder die wichtige, für die Praxis außerordentlich schwierige Nebenfrage zu beachten: wie die beiden Grundgedanken ineinandergreifen müssen, damit das mehr oder weniger fest gewordene Gemeinschaftsleben und die freie Entwicklung der Individualität nicht kollidieren, sondern sich gegenseitig fördern.

Sind nun diese angedeuteten Untersuchungen von der Pädagogik und Kulturpolitik in der That mit dem gebührlichen wissenschaftlichen Ernst aufgenommen und durchgeführt? Sind die grundlegenden Wahrheiten, welche wir für die Ordnung der Schularbeit und für die Ordnung der Schulverwaltung brauchen, wirklich dergestalt wissenschaftlich begründet und klargestellt, daß jeder Widerspruch als Unwissenheit oder eigenwillige Thorheit bezeichnet werden dürfte? Steht es nicht vielmehr so, daß es den Anschein hat, wie wenn auf diesem Gebiet alles auf unsicheren Meinungen und schwankenden Ansichten beruhe, — daß die abstrusesten Ideen und die albernsten Projekte sich ebenso unbefangen in die Diskussion zu mischen wagen, wie eine aus gründlicher Forschung hervorgegangene Überzeugung, — ja daß die wichtigsten Fragen, welche bestimmte Vorkenntnisse und besonnenes Überlegen erfordern, auf dem Markte durch beliebig zusammengetrommelte Volkshaufen entschieden werden sollen? — Ja, so steht es.

Wo sollen wir nun den Mann suchen, welcher dem deutschen Volke auch die zweite Hauptaufgabe der Erziehung so vor die Augen malen kann, daß ihre Grundlinien ein für allemal nicht minder feststehen, als die Grundideen der Pestalozzi'schen Reform festgestellt sind? So viel ist sofort klar, daß hier eine wesentlich wissenschaftliche Leistung gefordert wird, und daß dazu eine Begabung von der Art, wie sie Pestalozzi besaß, bei weitem nicht ausreicht. Ein solches Werk könnte nur einem Geiste gelingen, in dem vermöge eigenartiger Begabung und vielseitiger Schulung mancherlei Fähigkeiten sich zusammenfänden, die sonst nur verteilt zu sein pflegen: philosophischer Scharfblick und staatsmännischer Weitblick, theologische Innerlichkeit und jener echtdeutsche Gemütssinn, der auch das Stillleben in Haus und Schule zu würdigen versteht. Einen Mann von dieser Art und Rüstung hat uns die Kulturgeschichte leider noch nicht gebracht; wir müssen seiner noch warten, — wenn anders jene Leistung überhaupt von einem Manne erwartet werden darf. Aber wir haben doch etliche — wenn auch verhältnismäßig wenige — gute Zeugen, d. h. Männer von hervorragender wissenschaftlicher Ausrüstung, die den einen oder andern Punkt erledigt, oder wenigstens ihr Urteil darüber abgegeben haben, auf deren Zeugnis dann die weitere Überlegung sich stützen kann. Von den Lebenden abgesehen, sind vornehmlich Herbart und Mager zu nennen; neben ihnen aber noch ein dritter, auf den unsere vorstehende und nachfolgende Erörterung sich berufen möchte. Seine Stellung, und zwar in mehr als einer Wissenschaft, war hoch genug, um seinem Votum geneigtes Gehör zu sichern, und dazu gegenüber den derzeitigen Parteien frei und unabhängig genug, um gegen den Verdacht der Einseitigkeit und Befangen-

heit geschützt zu sein. Sie haben jüngst seinen 100. Geburtstag gefeiert, — freilich nicht die Schulleute insonderheit, denn er war kein professioneller Schulmann — sondern die Männer der Wissenschaft, Philosophen, Theologen, Staatsmänner, Künstler. Der Leser weiß schon — es ist Friedrich Daniel Schleiermacher, von dem wir reden. Die bezüglichen Aussprüche finden sich in der Einleitung seiner „Erziehungslehre",*) insbesondere in den Abschnitten: die Aufgabe der Erziehung, die Allgemeingültigkeit der Pädagogik, die Voraussetzungen, der Anfangs- und Endpunkt der Erziehung, universelle und ideelle Erziehung (S. 14—58). Da aber für ausführliche Citate hier der Raum fehlt, so wollen wir die einschlägigen Stellen so geben, wie sie ein Kenner der pädagogischen Litteratur und speciell der Schleiermacherschen Schriften kurz und gut zusammengefaßt hat. (In dem Artikel über Schleiermacher von G. Baur in Schmids „Encyklopädie der Pädagogik" 7. Bd. S. 635 u. ff.) Es heißt dort:

„Schleiermachers Schriften gehen sämtlich von dem leitenden Grundgedanken aus: Freie und lebendige Entwicklung der Individualität, verbunden mit der Erweckung einer thätigen Teilnahme an dem Leben der Gemeinschaft, in welche das Individuum gestellt ist." — „So hat die Erziehung ein doppeltes Ziel zu verfolgen. Ihr Ende ist einmal die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen, und dann soll sie den Zögling ausbilden in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört. Das Gesamtleben dieses Ganzen teilt sich wieder in das Gebiet des Staates, bedingt durch die Nationalität, in das Gebiet der Kirche, in das Gebiet des freien geselligen Verkehrs und in das Gebiet des Erkennens und Wissens, welches wesentlich durch die Sprache bestimmt ist.**) Er betrachtet den Zögling niemals als ein vereinzeltes Individuum, sondern immer als ein Glied eines Ganzen." — „Eine allgemeingültige (souveräne) Pädagogik giebt es nicht, sondern „„die Theorie der Erziehung ist nur die Anwendung des spekulativen Princips der Erziehung auf gewisse gegebene faktische Grundlagen. Eine allgemeine Religion und eine von aller Nationalität entblößte Sitte sind eben solche Chimären, wie eine allgemeine Sprache und ein allgemeiner Staat.""

---

*) Erziehungslehre. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen — herausgegeben von C. Platz. Berlin, G. Reimer.

**) Diese Analyse einer Volksgemeinschaft ist freilich weder ausreichend, noch im einzelnen ganz zutreffend. D.

Unsere Exkursion darf hier schließen und ihr Resultat überblicken. Wir haben einen Mann der Wissenschaft gefunden, der mit dem ganzen Gewicht seiner vielseitigen Autorität dafür eintritt, daß das Bildungswesen einer Nation, wenn es nicht chimärischen Zielen nacheilen will, mit allen ethischen Lebensgemeinschaften in inniger Verbindung stehen muß, — aber eben mit allen, nicht bloß mit einzelnen, während andere ausgeschlossen sind. Diese Autorität tritt um so mehr ins Licht, wenn man sich erinnert, daß Schleiermachers Anschauungen ihrer ersten Bildung nach aus einer Zeit stammten, wo alle fundamentalen Lebensgemeinschaften dergestalt dissolut waren, wie vielleicht in keiner andern Zeit der deutschen Geschichte. Der Krystallisationspunkt zur Neugestaltung des preußisch-deutschen Staatslebens sah sich sozusagen hinter den Pregel verlegt; die Kirche zeigte sich nach der Erstarrungsperiode der Orthodoxie und dem kurzen Aufflackern des Pietismus so degeneriert, daß sie selbst nicht mehr zu wissen schien, wozu sie in der Welt war, und erst allmählich, insonderheit auch durch Schleiermachers Fingerzeige, ihren wahren Begriff wiedersuchen lernte. Die Volkswirtschaft, wenig gepflegt, aber desto mehr behindert, bewies sich zwar rührig wie immer, aber mit ihrer Theorie beschäftigten sich nur einige isolierte Geister. Nur die Philosophie und die poetische Litteratur hatten es zu einer gewissen Blüte gebracht, während wiederum die Familie, zumal in den höhern Ständen, so zerrüttet war, daß sie sich die traurige Gesetzgebung des preußischen Landrechts bieten ließ, und selbst die gesunde moralische Konstitution eines Schleiermacher eine kurze Weile von dieser epidemischen Erschlaffung berührt werden konnte. Angesichts dieser kümmerlichen Zustände ist es daher kein Wunder, wenn die beste Erziehungsschrift aus jener Periode auch Lücken und Gebrechen zeigt. Wundern muß man sich vielmehr darüber, wie der Verfasser in einer Zeit, wo die Lebensgemeinschaften so wenig anschaulich machten, welche Bedeutung sie für die Erziehung haben könnten, wo es vielmehr näher lag, mit Fichte die Jugend von der älteren Generation loszureißen, — ich sage: wundern muß man sich nur darüber, wie der Verfasser trotz alledem in den Aufgaben und Bedingungen der Erziehung sich so sicher zurechtfand, um dieselben den Grundlinien nach ein für allemal feststellen zu können.

Das allgemeine Grundgesetz, welches uns Schleiermacher bestätigt hat: daß formale und materiale, oder subjektiv-allseitige und objektiv-allseitige Erziehung sich gegenseitig bedingen; oder mit andern Worten: daß die Interessen der Individualität und die Interessen der Societät bei der Erziehung unzertrennlich verbunden sind, dieses Grundgesetz bezieht sich zunächst auf die Erziehung überhaupt,

die aus der erziehlichen Arbeit der Familien, der allgemeinen Bildungsanstalten, der Fachschulen und der Gemeinschaften selbst sich zusammensetzt. Ohne erst einen genaueren Nachweis liefern zu müssen, werden wir aber auch sagen dürfen: im wesentlichen gilt der Grundgedanke insbesondere auch den allgemeinen Bildungsanstalten (Volksschule, Realschule, Gymnasium). Hier muß er in doppelter Weise zur Geltung kommen:

einmal in der Anstaltsordnung (Schulordnung im engern Sinne), d. i. im Lehrreglement, im Lehrplan, in der Bildung und Persönlichkeit der Lehrer, in der Schuleinrichtung u. s. w., — kurz da, wo die eigentliche Arbeit geschehen soll;

zum andern in der Schulverfassung (Verwaltungsordnung), durch welche jene anstaltlichen Einrichtungen und was dazu gehört, hergestellt, geschützt und geleitet werden sollen.

Handelt es sich dort darum, wie die Interessen der verschiedenen Gemeinschaften zu berücksichtigen sind, so hier darum, wie die Rechte (und Pflichten) dieser Gemeinschaften hinsichtlich jener Interessen garantiert und bethätigt werden können.

Indem wir nun Umschau zu halten haben, wie die durch jenen Grundgedanken geforderte Einheitlichkeit sowohl in den bestehenden Schulanstaltsordnungen wie in den bestehenden Schulverfassungen ausgeprägt resp. verleugnet sei, so sehen wir uns vor eine Aufgabe gestellt, die ins Ungeheure sich ausdehnt und an dieser Stelle unmöglich zu bewältigen ist. Wir müssen uns daher in der Hauptsache damit begnügen, auf diese nötige Revisionsarbeit hinzuweisen, und speciell nur auf einige Einrichtungen zu deuten, wo die Lücken und verkehrten Separationen jedermann vor Augen stehen.

Eine der weitgreifendsten Trennungen liegt da vor, wo das Schulwesen ganz oder zum größten Teil Privatsache geblieben ist, z. B. in England und in mehreren südeuropäischen Staaten. Was hier fehlt, braucht nicht erst gesagt zu werden: die Schäden der Volksbildung treten schreiend genug zu Tage. Aber auf eins möchte ich doch aufmerksam machen, weil es oft übersehen wird. Wo kein geordnetes öffentliches Schulwesen besteht, da geraten die Schulen doch unvermeidlich unter den dominierenden Einfluß dieser oder jener Einzel-Gemeinschaft, hier unter den der Kirche, dort unter den des wirtschaftlichen Lebens, oder wenigstens unter den der Mode-Meinung ihrer Umgebung, was in allen Fällen auf Einseitigkeit hinausläuft.*)

*) Der Verfasser braucht wohl kaum zu bemerken, daß er kein Gegner der Privatschulen ist, wo ein geordnetes öffentliches Schulwesen besteht.

Die Volksschule leidet offenbar unter zu übermäßigen Forderungen der Kirche. Der Fehler liegt aber nicht darin, daß dem Religionsunterricht ein zu großer Wert beigemessen und (wenigstens hier zu Lande) zu viel Lehrzeit eingeräumt würde. Auch rein als Bildungsmittel betrachtet, verdient dieser Gegenstand in der Volksschule in der That die erste Stelle, weil Muttersprache und vaterländische Geschichte allein nicht den genügenden Ersatz bieten für die ethischen und formalen Bildungsmittel, welche die höhern Schulen in den fremden Sprachen und Litteraturen besitzen. Dieser Ersatz kann nur dadurch in etwa gefunden werden, daß das historische, poetische und didaktische religiöse Lehrmaterial verstärkt und gründlich ausgebeutet wird. Die Verstärkung ist zwar da, allein es fehlt die rechte Bildungsverwertung, — nicht durch Schuld der Lehrer, sondern durch jenen alten Schlendrian, der als neuer Wahn das geistigste Lehrfach zu einer Domaine des Memorier-Materialismus gemacht und so für eine verständige, gemütvolle Durcharbeitung des Stoffes die Zeit geraubt hat. — Daß auch der Lehrplan der Realschule eine ungleiche Interessen-Vertretung spüren läßt, wurde oben bereits erwähnt: infolge des aufgedrungenen Latein sieht diese Anstalt in der That mehr einer Beamten- als einer Bürgerschule ähnlich. Täusche ich mich nicht, so ist auch der Unterricht in Geographie, Naturkunde und Mathematik nicht ganz in dem Sinne der allgemeinen Bildung bemessen: wie in den Gymnasien mitunter die alten Sprachen so gelehrt worden sind, wie wenn die Schüler alle Philologen werden wollten, so gleicht jener sog. Realunterricht in den Realschulen zu sehr dem der Fachschulen (Gewerbeschulen u. s. w.). — Ob in den Lehrplänen der Volksschulen und Realschulen die angedeuteten

---

Abgesehen davon, daß das Princip der Freiheit auch unter allen Umständen freien Raum für die Privatschulen fordert, weil es immer noch Interessen geben kann, die bei dem öffentlichen Schulwesen zu kurz kommen oder zu kurz zu kommen scheinen, so muß dieser freie Raum auch um der öffentlichen Schulen willen gewährt werden. Ich denke dabei jedoch weniger an eine Konkurrenz im banalen Sinne, als vielmehr daran, daß die Anregungen zu den wichtigsten Verbesserungen im Unterricht gerade von Privatinstituten ausgegangen sind, — wenigstens früher (A. H. Francke, Salzmann, Pestalozzi, Jacotot). Dieser historische Ruhm, welchen die Privatinstitute vor den öffentlichen Schulen voraushaben, hängt wesentlich damit zusammen, daß den Dirigenten der letzteren bisher zu wenig Spielraum gelassen war, um neue Ziele und Wege versuchen zu können. Bei den höhern Privatanstalten ist indessen diese freie Bewegung in neuerer Zeit (durch Militär-Examina u. a.) immer mehr eingeengt worden. Bekommen wir dereinst eine nach dem Princip des Selfgovernment geordnete Schulverfassung, so wird hoffentlich die Persönlichkeit der Lehrer etwas höher geschätzt und ihr etwas mehr Spielraum gegönnt werden, als dies bisher der Fall war. Englands alte Colleges sollten in diesem Betracht Muster sein.

Verrenkungen wirklich vorhanden sind, oder ihrer vielleicht noch mehrere, — das wird sich erst dann recht zeigen und ausmachen lassen, wenn alle beteiligten Gemeinschaften beim Schulregimente ein Wort mitsprechen dürfen. Zur Zeit kann das Disputieren darüber wenig frommen. — Die Erziehung zu einer thätigen Teilnahme an dem Leben der verschiedenen Gemeinschaften umfaßt aber noch mehr als die unterrichtliche Durcharbeitung des betreffenden Kulturmaterials; es handelt sich auch um die Einführung in eine Lebensordnung, um Lebensgewohnheiten. Mag auch die Hauptsorge hierbei der Familie zufallen, so kann doch die Schule nicht ganz von dieser Sorge dispensiert sein; zum allermindesten muß sie Stellung dazu nehmen: sie darf jenen Lebensordnungen nicht fremd und feindlich gegenüberstehen. Überdies ist Bücherweisheit noch nicht Lebensweisheit und Lebensglück; unter Umständen kann des Bücherlernens (verhältnismäßig) sogar zu viel werden. „Das schlimmste Geschenk" — sagt Pestalozzi — „welches ein feindseliger Genius der Menschheit gemacht hat, sind vielleicht Kenntnisse ohne Fertigkeiten," — ich möchte für unsern Gesichtspunkt hinzusetzen: und ohne gute Lebensgewohnheiten. Es liegt mir darüber manches auf dem Herzen. Da aber der Ketzereien schon ohnehin genug vorgekommen sind, so will ich diese lieber einstweilen unter Verschluß halten.

Eine dritte Art der Separation zwischen der Schule und den Lebensgemeinschaften haben wir in Baden kennen gelernt. Da jedoch diese Schulverfassung nur eine monströse Spielart der staatlich-kirchlichen Scholarchie ist, und ihre auf Doppelzüngigkeit angelegte Pädagogik bereits oben charakterisiert wurde, so wird es einer besonderen Beleuchtung nicht mehr bedürfen.

Eine vierte Art dieses Übels sehen wir in Holland vor Augen. Hervorgegangen ist die dermalige holländische Schulverfassung aus der traditionellen staatlich-kirchlichen Scholarchie, genauer: aus dem moralischen Bankerott dieses dualistisch-bureaukratischen Schulverwaltungssystems. Dieweil die Reformer aber die drei Grundgebrechen dieses Systems nicht begriffen, so wurde die beabsichtigte Reformation zu einer Deformation, wobei das letzte Übel ärger ist als das erste. Der Charakter der holländischen Schulverfassung besteht kurz darin: Das Schulwesen ist ganz und gar dem Staate resp. den bürgerlichen Genossenschaften einverleibt; in den obern Instanzen hat die Verwaltung wesentlich noch die bureaukratische Form, nur in den unteren Kreisen ist eine Art von Selfgovernment beigefügt. Da jedoch die oben beleuchtete zweite Aufgabe des Bildungswesens, die Jugend zur thätigen Teilnahme an dem Leben aller Kulturgemeinschaften zu erziehen, nicht erkannt und somit auch das Princip der

Interessen-Vertretung verworfen wurde: so hat sich auf der Grundlage der rein politischen Wahlen in der Repräsentation wie in der Verwaltung eine Konstitution aufgebaut, die für das Schulwesen paßt, wie das Gebein eines vorweltlichen Sauriers für den Menschenleib. Wäre der schulregimentliche Apparat nicht gar zu roh, so würde es wohl noch möglich sein, daß der Staatsschulherr die Interessen der Familie, des wirtschaftlichen Lebens und der Pädagogik ebensogut mitbesorgte, wie es die staatlich-kirchliche Bureaukratie in Deutschland tant bien que mal zu thun versucht. Allein den Interessen der divergierenden religiösen Gemeinschaften gegenüber fühlte er sich ratlos und unfähig: so blieb denn hier nichts anderes übrig, als völlige Scheidung der Schule von den religiösen Gemeinschaften, so daß es aussieht, wie wenn die Kirche gar nicht mehr als ein integrierender Teil des Kulturlebens betrachtet würde. — Ginge in Deutschland alles mit rechten Dingen zu, so würde die holländische Schulverfassung für uns nur das Interesse einer merkwürdigen pathologischen Erscheinung auf dem Gebiete des ethischen, kulturpolitischen und pädagogischen Denkens haben. Durch die vormundschaftliche Erziehung der staatlich-kirchlichen Schulbureaukratie sind aber auf deutschem Boden stellenweise dieselben abnormen Gedankenbildungen erzeugt worden. Wir müssen uns daher notgedrungen näher mit ihnen befassen.

Das normale Verhältnis zwischen dem Schulwesen und den beteiligten Lebensgemeinschaften sehen wir in Holland in doppelter Weise verletzt:

einmal durch die völlige Einverleibung der Schule in den Staat, wodurch die Interessen der übrigen Gemeinschaften mindestens gefährdet sind;

und zum andern dadurch, daß diese Gefährdung für die religiösen Gemeinschaften zur Wirklichkeit geworden ist, indem man sowohl das religiöse Kulturmaterial völlig ausgeschieden, als auch die Bedürfnisse der religiösen Gemeinschaften völlig abgewiesen hat.*)

Der erste Mißgriff, die völlige Auslieferung des Bildungswesens an den Staat, wird nach der gesamten vorhergegangenen Betrachtung keiner besonderen Kritik mehr bedürfen. Es bleibt uns demnach der zweite, die völlige Lossagung der Schule von dem Kulturerbe und den Bedürfnissen der religiösen Gemeinschaften, zu beleuchten übrig.

Hält man den oben entwickelten (Schleiermacherschen) Grundgedanken fest, so scheint die Frage von der rechten Stellung der Schule zu den

*) Mit der einzigen Ausnahme — falls es eine solche ist, — daß den Kirchenbeamten gestattet wird, nach beendigten Schulstunden ihren Religionsunterricht im Schullokale zu erteilen.

religiösen Gemeinschaften so einfach zu sein, wie sie nicht wohl einfacher sein könnte. Nichtsdestoweniger ist sie dermalen thatsächlich so verwickelt und konfus, daß es kaum eine verwickeltere und verwirrtere giebt. Wenn darüber pro und contra verhandelt wird, so weiß gewöhnlich der eine Teil von vornherein nicht, was sein Widerpart eigentlich im Sinne hat, oder er setzt voraus, daß dieser etwas im Sinne habe, woran er vielleicht nie gedacht hat. Es gilt daher vor allen Dingen, zu untersuchen, worin diese Konfusion besteht und woher sie stammt.

Der erste Blick fällt dabei unwillkürlich auf die Verwirrung in der Kirche selbst, indem es dermalen keine einzige größere Kirchengemeinschaft giebt, die auch nur annähernd eine wirkliche Gemeinschaft, eine beseelte Gesellschaft darstellt, wo jedes Glied bewußt und treu zum Ganzen hält. Hierin liegt allerdings der tiefste Grund, warum in unserer Schulfrage so schwer eine Verständigung zu erzielen ist. Allein die Konfusion hat noch viele andere Quellen: sie stammt, wie die Verwirrung bei den meisten socialen Streitfragen, aus bestimmten Verschuldungen einiger oder aller Beteiligten.

Der nächste Schuldner, weil der Hauptbeteiligte, ist die Kirche. Sie hat erstlich die Frage getrübt durch ihren Anspruch auf eine prädominierende Leitung des Volksschulwesens. Außer dem gebührlichen Einfluß auf den religiösen Unterricht und den religiösen Charakter des Schullebens überhaupt, wozu sie ein Recht hat, fordert sie nicht bloß für den Ortspfarrer den Vorsitz im Schulvorstande, sondern auch die Übertragung der technischen Kreisaufsicht an einen Geistlichen; überdies wünscht sie, daß die Seminar-Direktoren und Schulräte aus der Reihe der Theologen gewählt werden. Diese Verwaltungseinrichtungen sind allerdings hergebracht; für mehrere lassen sich auch zur Zeit bestimmte Zweckmäßigkeitsgründe anführen. Allein ein Recht darauf vermag die Kirche den übrigen Beteiligten gegenüber nicht geltend zu machen, weil ihre Interessen auch auf andere Weise vollständig gesichert werden könnten. Wollen diese ihr dennoch eine bevorzugte Stellung bei der Schulleitung gewähren, so ist das lediglich ein Akt des Vertrauens. Nichtsdestoweniger pflegt man von kirchlicher Seite gerade diese Voransprüche hervorzuheben, wenn von der Stellung der Schule zu den religiösen Gemeinschaften die Rede ist. Das hat die Frage verunreinigt und zwar zu Ungunsten der Kirche. Denn weil das Schulpublikum nachgerade einzusehen beginnt, daß bei jener hergebrachten Verwaltungseinrichtung neben Zweckmäßigem auch Unzweckmäßiges mit im Spiele ist, so kommt ihm das Drängen auf Konservierung der kirchlichen Privilegien, wodurch auch das Unzweckmäßige mit konserviert werden würde, sehr ungelegen, abgesehen davon, daß dieses Drängen den

Eindruck macht, als ob der Kirche mehr an persönlichen Vorrechten, als an ihren sachlichen Interessen und am Wohl der Schule gelegen wäre. Kein Wunder also, daß nicht nur ähnliche Urteile gegen den geistlichen Stand laut werden wie dort:

Die Ehr', die ihm gebührt, geb' ich ihm gern,
Das Recht, das er sich nimmt, verweigr' ich ihm; —

sondern man fängt auch an, die Ansprüche anzuzweifeln, welche aus der Natur der Sache folgen.

Eine zweite Schuld der Kirche liegt darin, daß der Religionsunterricht — sowohl der, welcher der Schule vorgeschrieben ist, als der, welchen die Pfarrer sich vorbehalten haben — an zu auffälligen Gebrechen leidet. Es ist mit Zurückhaltung ausgedrückt, wenn ich sage, daß derselbe weder hinsichtlich des Was, noch des Wie, noch des Wieviel auf sicheren psychologisch-pädagogischen Grundsätzen steht.*) Kein Wunder also, daß im Schulstande wie anderwärts der Zweifel laut wird, wie eine Korporation auf eine bevorrechtete Stellung im Schulwesen Anspruch erheben könne, die in ihrem eigenen Gebiete den pädagogischen Haushalt nicht zu verstehen scheine. Aber das nicht bloß: die offenkundigen Mängel des Religionsunterrichts haben die religiöse Unterweisung überhaupt diskreditiert; und demzufolge denken viele, die Jugend werde nicht viel entbehren, wenn sie diesen Unterricht missen sollte, wie andererseits die Konservierung eines guten Verhältnisses zwischen Schule und Kirche ihnen gleichbedeutend ist mit: Konservierung der traditionellen Mängel des Religionsunterrichts.

Die Hauptschuld liegt aber, wie bereits angedeutet, darin, daß die kirchlichen Gemeinschaften selbst in Konfusion geraten und ihre Güter bei einer großen Zahl ihrer Glieder geringgeschätzt, ja verachtet sind. Was soll man dazu sagen, wenn die öffentlichen Blätter verkündigen müssen, daß z. B. in der Hauptstadt des Protestantismus durchschnittlich nur zwei Prozent der nominellen Kirchengenossen dem Gottesdienste beiwohnen? Und wie soll man es anfangen, um denen, welche den bestehenden religiösen Gemeinschaften den Rücken kehren, zu beweisen, daß die Schule mit diesen Gemeinschaften in Verbindung bleiben müsse? —

Nicht minder hat der Staat unsere Frage verwirren und ihre Lösung erschweren helfen.

Der nächste Anlaß zur Verwirrung liegt in der bureaukratischen Einrichtung des Schulregiments. Indem nämlich bei dieser Einrichtung

*) Vgl. des Verfassers Abhandlung: „Ein christlich-pädagogischer Protest gegen den Memorier-Materialismus im Religionsunterricht." Gütersloh, bei C. Bertelsmann 1869, 3. Aufl. Ges. Schriften III. S. 45 ff.

die Interessen der Kirche nicht anders zu wahren sind als dadurch, daß den Geistlichen alle vorhin bezeichneten Stellen in der Schulleitung eingeräumt und damit auch viele hergebrachte Übelstände konserviert werden: so denkt sich das Publikum unter der rechten Stellung der Schule zur Kirche nichts anderes, als eben diesen prädominierenden Einfluß der Geistlichkeit auf das Schulwesen, samt seinen Übelständen. Bei solcher Verrenkung der Frage ist es also wohl begreiflich, daß mancher sich für die Verbindung der Schule mit der Kirche nicht begeistern kann, der bei einer sinngemäßen Fassung mit einem entschiedenen Ja antworten würde. — Negativ hat das preußische Schulregiment wie dem Schulwesen überhaupt, so speciell seinem religiösen Charakter dadurch geschadet, daß die Pflege der pädagogischen Wissenschaft auf den Universitäten und in den höhern Schulen so unverantwortlich versäumt worden ist. Hätten wir seit einem Menschenalter auf jeder Universität ein paar Lehrstühle für Theorie und Geschichte der Erziehung gehabt, so würden alle die verwickelten Fragen, welche die gegenwärtige Abhandlung mühsam zu entwirren versucht, längst vor jedermanns Augen begrifflich geklärt da liegen, — so auch die Frage von der Stellung des Schulwesens zu den religiösen Gemeinschaften. Jetzt, wo der Pädagogik ein wissenschaftliches Tribunal fehlt, können die albernsten Projekte sich breit machen, ohne einen vernichtenden Richterspruch befürchten zu müssen; wo keine Autorität vorhanden ist, da fällt das Rechtsprechen den Majoritäten zu. — Eine dritte Schädigung hat unsere Frage durch den 50jährigen Stillstand der preußischen Schulgesetzgebung erlitten. Indem nämlich die verschiedenen Ansichten und Wünsche nicht zu einem geordneten Aussprechen, Verhandeln und gegenseitigen Verstehen gelangen konnten, haben sie immer mehr sich verfestigt, mit politischen Parteiansichten sich verschmolzen und nicht selten die Schärfe der Verbitterung angenommen. Wo aber bereits Parteistichworte und Leidenschaften regieren, da kommt jede Mahnung zu ruhiger Erörterung zu spät. — Ein viertes und vielleicht das verhängnisvollste Mißgeschick ist unserer Angelegenheit dadurch widerfahren, daß die Staatsgesetzgebung sie auf das politische Gebiet verpflanzt hat. Nicht bloß die Verfassungsurkunde, sondern schon das preußische Landrecht erklärt die Schulen schlechthin für Veranstaltungen des Staates. Damit ist ausgesprochen, daß die Organe der politischen Gesetzgebung über sämtliche Schulangelegenheiten — äußere, innere und technische — frei disponieren können, wenn sie wollen, — sofern nicht bei einzelnen Schulen specielle Rechtsurkunden im Wege stehen. Wären alle öffentlichen Anliegen ihrer Natur gemäß geordnet, so würde niemand bezweifeln, daß über den religiösen Charakter der Schulen sogar die Pädagogik nur eine gut-

achtliche Stimme beanspruchen kann; daß die Entscheidung darüber lediglich denen zusteht, welchen die Kinder gehören, also der Familie, aber wiederum nicht der einzelnen Familie isoliert, sondern den Familien insgesamt, wie sie die betreffende religiöse Gemeinschaft bilden. Die Frage ist demnach eine rein kirchliche, für die nur die geordneten Organe dieser Kirche in Verbindung mit den Eltern kompetent sind. Es würde schon unrecht sein, eine reine Schulfrage daraus zu machen und sie durch die Organe der Schulgenossenschaften, falls solche beständen, souverän entscheiden zu lassen, weil die übrigen Schulinteressenten ebenfalls inkompetent sind. (Ein anderes ist der Modus, wie der religiöse Charakter der Schule sich darstellen soll: darüber würden allerdings die Schulsynoden entscheidend mitzureden haben.) Jetzt sehen wir jedoch jene Frage den zuständigen Händen der religiösen Gemeinschaften entnommen, auch den wenngleich nicht zuständigen, so doch nicht völlig ungeeigneten Händen der Schulgenossenschaften, und völlig auf politischen Boden verpflanzt und zwar so, daß sie nicht mehr eine Rechtsfrage bildet, für die nötigenfalls die Gerichte angerufen werden können, sondern eine politische Machtfrage, die jeden Augenblick durch Urwahlen per majora entschieden werden darf.

Auch die Schulmänner haben sich an dieser Angelegenheit verschuldet.

Vorab dadurch, daß sie der Frage nicht auf den Grund gegangen sind, — ich meine: daß sie sich nicht bemüht haben, dieselbe pädagogisch richtig zu formulieren und von allen verwirrenden Beimischungen zu reinigen. Es gehört zwar nicht zum Beruf der Pädagogik und liegt somit nicht in ihrer Kompetenz, über die religiösen Gemeinschaften als solche ein Urteil zu fällen. Allein die Schulmänner gehören doch irgend einer religiösen Gemeinschaft an und hoffentlich mit Überzeugung. Zweierlei hätten sie demnach rechtmäßig thun können und pflichtgemäß thun sollen: Einmal mußten sie, in Konsequenz des Pestalozzischen Grundgedankens, mit Hülfe der Psychologie feststellen, daß zu den auszubildenden Anlagen und Kräften auch die gehören, welche das religiöse Bedürfnis konstituieren, daß der Mensch zum Bilde Gottes geschaffen ist und demgemäß auch einen Ewigkeitsberuf hat; — daß mithin zur allseitigen Ausbildung auch die Ausbildung für diesen Ewigkeitsberuf gehört. Zum andern mußten sie, in Konsequenz des oben entwickelten zweiten (Schleiermacherschen) Grundgedankens, mit Hülfe der Kultur- und Erziehungsgeschichte feststellen, daß zur subjektiv-allseitigen Ausbildung ein objektiv-allseitiges Kulturmaterial gehört, daß mithin auch das Kulturerbe der religiösen Gemeinschaften in den Kreis der Bildungsmittel aufzunehmen und überdies die

Jugend zu einer thätigen Teilnahme an dem religiösen Gemeinschaftsleben zu erziehen ist. So wäre die Konfessionalitätsfrage wenigstens pädagogisch fundamentiert gewesen. Behufs der richtigen Formulierung — für die Verwaltung — hätten die Schulmänner weiter klarstellen müssen (mit Hülfe der Ethik und Socialistik), daß die allgemeinen Bildungsanstalten von Gottes und Rechts wegen nur der Familie gehören, — daß die übrigen Kulturgemeinschaften zwar bedeutend bei diesen Anstalten interessiert sind und nach dem Maß dieser Interessen auch Rechte geltend zu machen haben, daß aber keine dieser Gemeinschaften ein souveränes Eigentumsrecht beanspruchen könne, — es sei denn ein äußeres in dem Falle, wo sie die Schulen gegründet hat und unterhält. Aus dieser Aufklärung würde dann von selbst sich die Folgerung ergeben haben, daß die allgemeinen Schulen nicht dem Staate oder der Kirche oder der bürgerlichen oder einer wirtschaftlichen Genossenschaft einseitig übergeben und einverleibt werden dürfen, sondern einer Genossenschaft von Familien zur gemeinsamen Erziehung ihrer Kinder, und daß diese Genossenschaft so organisiert sein müsse, wie es die Interessen aller beteiligten Korporationen verlangen. Damit wäre dann auch die Möglichkeit gegeben gewesen, die Konfessionalitätsfrage von allen verwirrenden Beimischungen, die aus der hergebrachten Verwaltungsweise fließen, gründlich rein zu erhalten. Diese theoretischen Aufgaben sind aber von den Schulmännern zu ihrem Schaden und zu ihrer Schande sehr vernachlässigt worden. — Weil ihnen nun die rechte Einsicht und der rechte Boden fehlte, so sind ihrer viele auch in positive Verschuldung geraten. Die einen haben, vielleicht in bester Meinung, die hergebrachten verwirrenden Ansprüche der Kirche in Bausch und Bogen unterstützen helfen; andere haben ins Blaue hinein reine Staatsschulen angepriesen, was nicht bloß principiell unrichtig ist, sondern auch bei der dermaligen verwickelten Sachlage entweder auf Beibehaltung der staatlich-kirchlichen Bureaukratie, oder auf den süddeutschen Dualismus, oder auf holländische religionslose Schulen hinausläuft; die dritten endlich — und darunter recht ehrenhafte Männer, welche diese Ausgänge kannten und vermeiden wollten — haben in ihrer Ratlosigkeit und Verzweiflung sich abgemüht, ein hölzernes Eisen zu erfinden, einen sog. konfessionslosen Religionsunterricht, wodurch die Frage und die konfusen Köpfe vollends konfus geworden sind. — Diese Schulden, zwar weniger die positiven als die der Vernachlässigung der genannten theoretischen Aufgaben, fallen aber vornehmlich dem höhern Schulstande zur Last, — einmal, weil dieser vermöge seiner höheren Bildung in erster Linie dazu berufen war, und sodann, weil speciell die Konfessionalitätsfrage gerade bei den höhern

Bildungsanstalten am schwierigsten ist und am brennendsten zu werden droht. Hat dieses Vorbeigehen der Gymnasial- und Realschulmänner an den Notfragen des Schulwesens nicht in der That den Anschein, als ob sie sich das Verhalten jenes Priesters und Leviten zum Muster genommen hätten, die sich auch mit lästigen „Nebensachen“ nicht aufhalten wollten?*)

Noch von einer vierten Seite her ist in unsere verworrene Frage eingegriffen worden und vielleicht energischer als von irgend einer andern: von den Juden. Es konnte dies um so leichter und erfolgreicher geschehen, als dieselben bekanntlich unter den Litteraten der Zeitungspresse ungemein stark vertreten sind, und bei der bureaukratischen Schulverwaltung die politische Tageslitteratur fast die einzige Stelle ist, wo Schulangelegenheiten vor dem großen Publikum verhandelt werden können. Diese fremde Einmischung in das christliche Bildungswesen wird auch fortdauern, bis dasselbe entweder in die allein rechten Hände und in die rechte Verfassung gebracht ist, oder aber seinen christlichen Charakter vollständig abgelegt hat. Nicht minder verdient beachtet zu werden, durch welches besondere Interesse die Juden zu dieser Agitation veranlaßt werden. Es ist nicht das gemeint, was die moderne Richtung unter den Juden mit den sog. Freireligiösen aus den Christen gemein hat — sondern ein Interesse, was namentlich auch die altgläubigen, zumal die gebildeten und begüterten bewegt und im tiefsten Grunde mit einem achtenswerten Zuge des israelitischen Familienlebens zusammenhängt. Die erlangte politische und bürgerliche Gleichberechtigung kommt nämlich eigentlich nur den Erwachsenen, insonderheit den Männern zu gut, nicht den Kindern, weil sie auf das gesellige und häusliche Leben wenig Einfluß hat. Den jüdischen Kindern, solange sie bloß als Gäste in den christlichen Schulen sitzen oder eigene Schulen besuchen, wird stets eine gewisse Isoliertheit fühlbar bleiben. Es liegt daher gar zu nahe, daß die Eltern lebhaft wünschen, diesen Druck beseitigen und

*) Zur Entschuldigung der Personen läßt sich freilich anführen, daß bei der unpädagogischen extremen Ausdehnung des Fachunterrichts das Gefühl einer einheitlichen Schulaufgabe notwendig erstickt werden muß. Die Fachlehrer fühlen sich zunächst als Philologen, Mathematiker u. s. w. und erst in zweiter Linie als Schulmänner. In manchen dieser Kreise scheint sogar die Pädagogik nicht zu den Wissenschaften gerechnet zu werden und darum eine Beschäftigung mit allgemein pädagogischen Problemen, zumal mit Schulverfassungsfragen, als „unwissenschaftlich“ d. h. unschicklich zu gelten. Eine Besserung dieser Anschauung ist auch nicht eher zu hoffen, bis es ordentliche Lehrstühle der Pädagogik auf den Universitäten giebt und die zukünftigen Schulmänner ebensogut Psychologie nebst Theorie und Geschichte der Pädagogik studieren müssen als die speciellen Lehrfächer, und überdies Gelegenheit erhalten, in einem ordentlichen Seminar im praktischen Unterrichten von unten auf sich üben zu können.

auch ihren Kindern eine völlig gleichberechtigte Stellung verschaffen zu können. Daher ihr rastloses Drängen auf konfessionslose Schulen, wo die Kinder aller Staatsbürger gleich und ebenbürtig sind und nichts mehr an den Unterschied der Religion erinnert.*) Es geziemt sich gewiß, diesem Andrängen, wenn auch entschieden, so doch um seines tieferen Grundes willen nicht rauh und rücksichtslos entgegenzutreten, und das um so mehr, wenn man weiß, daß die meisten israelitischen Häuser in der unermüdlichen Sorge der Eltern für ihre Kinder und in der dankbaren Anhänglichkeit der Kinder an die Eltern die Züge eines Familienlebens zeigen, wogegen der Zustand in nicht wenigen christlichen Häusern recht beschämend absticht. Gewiß aber haben die Familien von echt christlicher Art auch keinen Anlaß, auf die erziehlichen Vorteile, welche ein christliches Schulwesen ihnen anbietet, um deswillen zu verzichten, weil die jüdischen Eltern dieselben nicht begehren; im Gegenteil sollten sie durch die bekannte opferwillige Sorgfalt der letzteren für die Bildung ihrer Kinder sich mahnen lassen, in ihrem christlichen Elternberuf dieselbe Sorgfalt und Treue zu beweisen.

Wie bereits bemerkt, haben alle diese Versäumnisse, Mißgriffe, Verwicklungen und Entstellungen eine solche babylonische Denk- und Sprachverwirrung erzeugt, daß einer, der nicht im Stil einer bestimmten Partei reden kann, kaum weiß, wie er seine Ansicht über das Verhältnis der Schule zur Kirche andern verständlich machen soll. Suchen wir daher vor allem die Entstellung abzuthun.

„Schule und Kirche sollen innig verbunden sein," heißt nicht — wie man auch jetzt noch auf manchen Pastoralkonferenzen das Verhältnis gern darstellt —: daß ein selbständig angestellter Lehrer seinen Pfarrer als den eigentlichen Hauptlehrer und sich selbst als dessen persönlichen Hülfslehrer anzusehen habe; — es heißt nicht: das Schulwesen soll ausschließlich oder vorwiegend von der Geistlichkeit geleitet werden — so etwa, daß die Kreisinspektoren nur aus der Reihe der Pfarrer, und die Seminar-Direktoren und Schulräte nur aus der Reihe der Theologen zu wählen seien; — es heißt nicht: die Schulverwaltung solle für immer zweispaltig bleiben, und die Beaufsichtigung der Schularbeit speciell noch obendrein in eine schulmäßige und in eine kirchliche sich spalten. „Verbindung der Schule mit der Kirche" heißt ja: die Schule soll auf dem Boden einer bestimmten Kirchengemeinschaft stehen; —

*) Die Leser werden sich noch erinnern, mit welchem Fleiße seiner Zeit die in Mannheim stattgefundene Volksabstimmung über diese Frage publiziert wurde. Ist aber auch von einer der interessierten Zeitungen gemeldet worden, welchen Anteil die dort in großer Zahl ansässigen wohlhabenden Juden an der Vorbereitung zu dieser Abstimmung gehabt haben?

der Religionsunterricht wie der übrige Unterricht und das gesamte Schulleben sollen in der religiös-ethischen Lebensanschauung dieser Gemeinschaft gewurzelt sein; — den Familien dieser Gemeinschaft dürfen keine Lehrer und andere Schulbeamte aufgedrungen werden, die ihnen fremd sind, und die sich an dieser Stelle fremd und unfrei fühlen; sie sollen vielmehr das Recht haben, solche Lehrer, Seminar-Direktoren und Schulräte zu fordern, welche diese religiös-ethische Lebensanschauung als die ihrige bekennen und darum darin sich frei fühlen, wie jedes lebendige Wesen in seinem Elemente sich frei fühlt; — es heißt also ja: die Schule soll einen religiösen Charakter haben, näher: den religiösen Charakter, welchen diese kirchliche Gemeinschaft hat, — sie soll eine konfessionelle Schule sein. — „Konfessionelle Schule" heißt aber nicht: die Kirche allein hat das quid quale und quantum des religiösen Lehrstoffes zu bestimmen; sie soll vielmehr auch die Lehr-Erfahrung in Schule und Haus anhören, und was in dieser Verhandlung dann vereinbart und von den übrigen Interessenten (in der Schulsynode) gut geheißen wird, das soll im Religionsunterricht Recht und Regulativ sein. Und endlich — „konfessioneller Religionsunterricht" heißt nicht: dieser Unterricht wird insonderheit mit konfessionellen Hadersachen sich befassen, — im Gegenteil: die Schule soll sich an die fundamentalen Hauptsachen halten und alles übrige zurücktreten oder fallen lassen, aber nicht so, daß gerade das für Hauptsache gelte, was im dogmatischen System für Hauptsache gilt, oder das im Unterricht zurückgestellt werde, was eine fremde Konfession für nebensächlich erklärt, sondern so: was laut aller pädagogischen Erfahrung für die Jugend als das Notwendigste und erziehlich Wirksamste anzusehen ist, das sei das Erste, die Hauptsache, — und was die Erziehungserfahrung in Kirche, Schule und Haus einhellig nur für ein reiferes Alter angemessen findet, damit soll sich der Schulunterricht nicht befassen. — Nun darf ich freilich nicht behaupten, daß alle diejenigen, welche für die Verbindung der Schule mit der Kirche stimmen, auch in diesem Sinne dafür stimmen. Ich sage eben meine Meinung, und will sie jedermann bestens empfohlen haben. Was andere aus der Konfessionsschule zu machen gedenken, dafür wolle man mich nicht zur Verantwortung ziehen.

Nachdem so die Sachlage wie die Frage klargestellt ist, können wir jetzt ein reinliches und rundes Endurteil über die konfessionslosen Schulen formulieren.

Zuoberst muß im Namen der Pädagogik dagegen protestiert werden, — vorab schon dagegen, daß man eine verstümmelte Bildung für eine ganze ausgeben will. Die Pädagogik fordert eine subjektiv-

allseitige Bildung durch ein objektiv-vollständiges Kulturmaterial. Schulen wie die holländischen, welche den Religionsunterricht aus ihrem Lehrplan streichen, verleugnen diese Forderung. Darf man das an dem einen Orte thun und doch wähnen, die Schüler normal auszubilden und in ein Ganzes von Kulturleben einzuführen, so kann man an einem andern Orte nach demselben Wahnrecht alles, was die Worte Vaterland, Muttersprache und Volkstum umfassen, aus dem Unterricht ausscheiden, — oder an einem dritten Orte die Bedürfnisse des wirtschaftlichen Lebens (Rechnen, Zeichnen, Schreiben u. s. w.) ignorieren, — oder die Gewöhnung zu Fleiß, Ordnung, Reinlichkeit u. s. w. für bedeutungslos halten, — kurz: so mag einer jede beliebige Kraft des Geistes und jedes beliebige Glied des Leibes unausgebildet lassen und doch sich träumen, die übrigen Kräfte und Glieder würden den Mangel ersetzen. In der Not muß man sich freilich mancherlei gefallen lassen; aber davon reden wir nicht, sondern davon, was geschehen soll, wenn man nicht in Not ist. Und da sagt die Pädagogik: ein Kulturgut, das man besitzt und erziehlich verwerten kann, bei der Jugendbildung absichtlich über Bord werfen, ist entweder Thorheit oder Frevel. Am allerwenigsten wäre eine solche Unthat hinsichtlich der religiösen Bildung zu verzeihen. So muß die Pädagogik sprechen auf jedem Boden, wo sie zu dienen hat, — überall, wo ein gebildetes Volk ein religiöses Leben kennt und es als ein Kulturgut schätzt. Nun stehen wir, d. h. wir Christen, aber auf christlichem Kulturboden, wir haben ein christlich-religiöses Gemeinschaftsleben; unsere Pädagogik ist eine christliche, und das Amt, das unsere Kinder bilden soll, ist ein christliches Schulamt. Darum muß dieses Schulamt, das christliche, nicht doppelt und dreifach — nein, bis auf die letzte Faser seiner Kraft gegen ein religionsloses Schulwesen protestieren. Der christliche Schulstand weiß und muß wissen, daß es sich bei der christlich-religiösen Bildung nicht nur um das beste Teil der Kultur handelt, sondern um noch viel mehr, — um die Gesundheit des gesamten Volkslebens, des individuellen wie des gemeinschaftlichen. Wie das griechische Volkstum nicht durch Philosophie und Kunst, und das römische nicht durch Wehrhaftigkeit, Jurisprudenz und Staatsweisheit vor dem Untergange bewahrt werden konnte: so werden auch die modernen Kulturvölker nach und nach verfaulen, wenn sie das Christentum wieder ausstoßen oder in der Erziehung vernachlässigen. Israels religiöse Klassiker von Moses bis auf Johannes, den „Seher", sind, wie Goethe sagt, nicht bloß ein Volksbuch von eminentester Bildungskraft, sondern das Buch aller Völker. Sie sind „Blätter vom Baume des Lebens" zur Verjüngung der Nation. Die Religion, als Doktrin

genommen, ist ja auch eine gewisse Welt- und Lebensanschauung, und die christliche Religion weiß und schaut Christum im Mittelpunkte der Menschengeschichte. Allein wer das Christentum nur als Doktrin kennte, würde nichts mehr davon wissen, als einer von Brot und Wein weiß, der diese Lebensmittel nur aus Beschreibungen oder Abbildungen kennte. Wie die Lebensmittel, so will auch das Christentum nicht bloß betrachtet, sondern genossen und in seiner Kraft erfahren sein, um in seinem Wesen erkannt zu werden. Bei ihm handelt es sich also nicht allein um Lebensweisheit, sondern um Lebensfähigkeit, genauer: um die Gesundheit und eine ewige, von Generation zu Generation fortschreitende originale Verjüngung des Lebens. Das haben Israels Klassiker auch je und je geleistet, — wo und in dem Maße, wie sie Lehre und Leben geworden sind und die entsprechenden Lebensinstitutionen erzeugen konnten. Wohl muß man beklagen, daß diese „köstliche Perle" im Verlauf der Zeit auch je und je mit allerlei Emballage von doktrinären, ceremoniellen und konstitutionellen Zuthaten umhüllt worden ist, nicht weniger, daß man die Jugend häufig mehr an den Schalen als an dem Kern hat groß ziehen wollen, oder den Kern so unpädagogisch zugerichtet hat, daß er für die Jugend ungenießbar wurde. Die Pädagogik muß leider sogar sagen, daß der eigentlich kirchliche Religionsunterricht noch niemals und in keiner Kirche die religiösen Klassiker hat vollaus zu Wort kommen lassen und sie als das behandelt hat, was sie sind. Die Philologen, welche die studierende Jugend in das Volkstum und in die Bildung der beiden alten Kulturvölker einführen sollen, haben bekanntlich manche wunderliche Mißgriffe begangen, allein ihrer keinem ist es je eingefallen, ihre Klassiker in die Ecke zu stellen und dagegen einen abstrakten Katechismus der griechischen und römischen Bildung memorieren zu lassen. Ebensowenig wird ein deutscher Schulmann, welcher der Jugend die Güter des deutschen Volkstums, — Vaterland, Muttersprache, Sitte, Gemütsart, Kunst und Arbeit — lieb und wert machen soll, jemals in den Wahn geraten können, den „Geist" unserer historischen, poetischen und populär-didaktischen Litteratur in die Form eines abstrakten „Katechismus" zu zwängen und dann samt den Zugaben von abgerissenen sentenziösen „Beleg-stellen", zu mühsamem Memorieren aufzugeben und mühsam durchzukatechisieren. Und wenn ja einmal einer von einem solchen Irrtum übereilt worden wäre, so würde doch die Erfahrung ihn bald gelehrt haben, daß das nicht der Weg zum Kennen, Lieben und Schätzen, sondern zum gründlichen Verleiden und Verachten sei. Was haben aber die hochgelehrten Kirchenmänner in ihrem Unterricht gethan, — jahrhundertelang, und was thun sie bis auf den heutigen Tag? Die Schule zwar kennt einen besseren

Weg und geht ihn — soweit sie sich von der traditionellen Kirchenpraxis hat frei machen können, und die Pädagogik hat auch stets wider den abstrakten, katechismusmäßigen Religionsunterricht protestiert und wird so lange protestieren, bis man sie hört. Ihr religiöses Lehrmaterial besteht aus den historischen, poetischen und didaktischen religiösen Klassikern aller Zeiten — natürlich in einer Auswahl, wie sie für die Jugend paßt, — und ihr Lehrverfahren ist eben das, welches die Philologen beobachten, um die Jugend in die Bildung der alten und neuen Kulturvölker einzuführen. Allein die christliche Erziehung hat noch mehr zu bedenken. Soviel das Christentum etwas Tieferes und Höheres ist als andere Wissenschaften und Künste — wie schon Schleiermacher in seinen „Reden an die Gebildeten" reichlich erwiesen hat —, so viel tiefer und höher gehen auch die pädagogischen Forderungen an die Unterweisung im Christentum. Es ist nicht bloß Wissenssache, sondern auch Gewissenssache, und als beides will es nicht bloß Lehre sein, sondern vielmehr Leben. Wie es als Gewissenssache eine wesentlich andere unterrichtliche Behandlung fordert, als der jüngst wieder aufgeblühte alte Memorier-Wahn kennt, so fordert es als Leben ebenfalls mehr und anderes noch als Lehre und Erbauung: einmal dies, daß aller übrige Unterricht mit dem Religionsunterricht harmoniere und ihn unterstütze, und sodann, daß die Schule von einer religiösen Gemeinschaft umgeben und getragen sei. Wo es an dieser Einwurzelung in einem christlichen Gemeinschaftsleben fehlt, da fehlt der religiösen Unterweisung und Erziehung der rechte Nährgrund, Halt und Schutz. In Summa: Die Pädagogik will weder die Schule von den religiösen Gemeinschaften geschieden wissen, noch den Religionsunterricht von dem übrigen Unterricht separiert wissen, und am allerwenigsten die religiöse Erziehung überhaupt und gänzlich aus der Schule verbannt wissen. „Was Gott zusammengefügt hat, das soll der Mensch nicht scheiden." Den Religionsunterricht in Lehre, Gesang und Gebet aus dem Schulleben verweisen, heißt dem christlichen Schulmann nichts anderes als: den Frühling aus dem Jahre streichen; — und den übrigen Unterricht von dem Religionsunterricht separieren, so daß jeder seine besondern Wege gehen kann, je nach dem Geiste, der ihn treibt, heißt nichts anderes als: eine Erziehung zur Doppelherzigkeit und Zweizüngigkeit etablieren.

Welche Stellung und Einrichtung demnach das christliche Volk seiner Schule geben muß, wenn sie allseitig und gesund erziehen soll, steht hier vor Augen. Jede principiell abweichende Schulgestaltung bietet ihm und seinen Kindern entweder für etwas Ganzes ein Halbes, oder für ein Brot

einen Stein, oder gar für einen Fisch eine Schlange. Es wird sich dies deutlicher zeigen, wenn wir die Konsequenzen und Folgen der holländisch-verstümmelten Schuleinrichtung genauer betrachten.*)

---

*) Es wird hier am Platze sein, im Vorbeigehen auch der helldunkeln Vermittlungsprojekte mit einigen Worten zu gedenken. Es sind ihrer vornehmlich zwei: das eine beschäftigt sich mit der Erfindung eines sog. „allgemeinen", konfessionslosen Religionsunterrichts; das andere will den eigentlichen Religionsunterricht den Familien und Geistlichen überlassen, aber die Schule selbst mit dem übrigen Unterricht in den Grenzen einer bestimmten Kirche halten. Auf den ersten Plan uns näher einzulassen, wolle man uns nicht zumuten; hier hat die Kritik noch Zeit, wenigstens so lange, bis der „viereckige Kreis" erfunden sein wird. Da handelt es sich ja nicht bloß darum, ein religiöses Gemeinbekenntnis samt dem Lehrbuch aufzustellen, das alle Parteien — Katholiken und Protestanten, Altgläubige und Neugläubige, Juden und Reformjuden, Atheisten und Pantheisten samt den Jüngern K. Vogts — befriedigte, sondern auch darum, die übrigen ethischen Lehrfächer und die Schulandacht nach diesem Muster zu verschneiden, und endlich noch darum, einen Lehrerstand zu finden, der sich in eine solche Zwangsjacke einschnüren lassen möchte. — Das zweite Projekt beruht wenigstens auf klarem Denken. Seine Autoren wissen nicht bloß, daß der sog. „allgemeine", konfessionslose Religionsunterricht theoretisch wie praktisch ein Unding ist, sondern sie haben auch eingesehen, daß der Unterricht in Geschichte, Litteratur, Gesang u. s. w., und das gesamte Schulleben aus einem Guß sein müssen, — daß sie aber eben deshalb nicht nach Schülern verschiedener Religionsgemeinschaften sich richten können. So weit ist der Plan noch auf rechtem Wege. Aber warum soll nun der Schul-Religionsunterricht fallen gelassen werden? — Sind etwa die Lehrer nicht dazu befähigt? oder glaubt man ihnen einen Gefallen zu thun, wenn man sie davon entbindet? oder handelt es sich lediglich darum, ein Schulwesen möglich zu machen, das mit der Geistlichkeit nichts mehr zu thun habe? Wären das in der That die Motive, so würde es genügen dagegen zu bemerken, daß ein rechter Schulmann, d. i. einer, der nicht bloß Stundengeber ist, sich schwerlich den Religionsunterricht nehmen lassen will, und zum andern, daß eine freie Schulverfassung, wie wir sie denken, den Lehrern und übrigen Interessenten keinen Anlaß bietet, die Vertreter der Kirche nicht gern in ihrer Mitte zu sehen. Wie es aber auch mit jenen präsumierten Gründen sich verhalten mag, — so viel sieht man sofort: entweder leidet das Projekt an einer auffälligen Inkonsequenz, oder es hat daran verzweifelt. in der dermaligen zerrissenen Welt eine einheitlich gebaute Schule durchführen zu können, indem einerseits die bureaukratische Schulverwaltung samt dem traditionellen Schulpatronat der Kirche, und andrerseits die Zerspaltung aller religiösen Gemeinschaften in „Altgläubige", „Neugläubige", und „Nichtsgläubige" im Wege steht. Daß die Verzweiflung in der That der letzte Grund jenes Projektes ist, geht auch daraus hervor, daß selbst Schleiermacher sich mit ähnlichen Gedanken zerplagt hat. (Vgl. Erziehungslehre, S. 180 ff.) Freilich kommt bei ihm hinzu, daß er nicht Schulmann, sondern Theologe war; als Schulmann würde er niemals auf den Religionsunterricht in der Schule verzichtet haben. So beachtenswert seine Gedanken über

Was aus der Familie wird, wenn die Hausandacht verschwindet, und was aus einer Stadt und einem Lande wird, wenn die Kirchenglocken verstummen, — dieselbe Öde, Trostlosigkeit und Verrohung macht sich annähernd auch in der Schule fühlbar, wenn sie auf den Religionsunterricht und die Andacht verzichten muß. Also ganz abgesehen davon, was dieser Unterricht für die Zukunft und für die Kirche austrägt, — er kann schon um der Schule selbst und um des momentanen Bedürfnisses willen nicht entbehrt werden. Ohne ihn bleibt das Schulleben niemals gesund; mit ihm hat auch aller übrige Unterricht einen besseren Erfolg, für das Lernen nicht minder wie für die Erziehung, — wenn anders die übrigen Bedingungen nicht fehlen. Man kann ja die Schüler durch Aufstachelung des Ehrgeizes und ähnlicher Triebe in einen Eifer hineinhetzen, der wie Fleiß aussieht und auch im Lernen wirklich etwas zuwege bringt; allein das nennt man nicht Erziehung. Guano und ähnliche Düngstoffe mögen bei der Pflanzenzucht am Platze sein, — in der Menschenerziehung bringt alles forcierte Treiben und Künsteln zuletzt mehr Unheil als Segen. Und dann: welcher Lehrer wüßte es nicht, wie oft die Morgenandacht samt der nachfolgenden Religionsstunde bei ihm wie bei den Kindern eine mitgebrachte trübe oder verkehrte Stimmung zurechtstimmen hilft? Nicht weniger thut dies ein frommes Lied, das die Seele über sich hinausheben kann, im Laufe und am Schlusse des Schultagewerks. Und endlich: wie ratlos und ohnmächtig muß sich ein Lehrer fühlen, wo unter den Schülern ein-

---

Erziehung und Unterricht vielfach sind, so erschreckend niedrig und dürftig ist seine Auffassung von der religiös-erziehenden Aufgabe der Schule; und warum? offenbar lediglich darum, weil er die volle Aufgabe, wie sie aus seinen Principien folgt, bei der bestehenden Schulverfassung nicht durchzuführen wußte. Ich denke aber: wie die Schuhe nach den Füßen sich richten müssen und nicht die Füße nach den Schuhen, so wird man auch die Schulverfassung nach der Schulaufgabe zuschneiden und nicht die Schulaufgabe nach einer verfehlten Schulverfassung verstümmeln. Es macht einen wunderlichen Eindruck, einen Mann zu sehen, der mit klarem Blicke das rechte Ziel erkennt, aber wenn es gilt, darauf loszuschreiten, über ein Steinchen stolpert und nun völlig die Richtung verliert. Doch thun wir ihm nicht unrecht! Solange man die Idee der freien Schulgenossenschaft nicht begriffen hat, ist die Schulverfassungsfrage kein Steinchen, sondern vermöge der unantastbar scheinenden Schulpatronate des Staates und der Kirche ein Berg, der vollständig die Aussicht versperrt. Überdies stellt sich auch noch die Zerklüftung innerhalb der Kirche wie ein unüberbrückbarer Abgrund in den Weg. Jener Berg braucht jetzt einem den Blick nicht mehr zu verdecken; allein wenn die Kirche gegen die immer größer werdende Zerspaltung in ihrer Mitte keinen Rat weiß, so wird die Einführung einer freien Schulverfassung gegen dieses Übel vielleicht nur den Dienst thun, die Schulkatastrophe eine Weile aufzuhalten, — ich meine die, wo eins mit dem andern, die Kirche samt der Schule, in die Brüche geht.

gewurzelte böse Neigungen und Gewohnheiten (Eigensinn, Lügenhaftigkeit, Trägheit u. s. w.) ihm in den Weg treten, wenn er da nur von Pflicht, Tugend, Anstand und den üblen Folgen reden, und nicht an etwas Tieferes und Wirksameres im Gemüte appellieren kann! — mit einem Wort: Eine Schule, worin der Religionsunterricht fehlt, gleicht einer Familie, welcher die Hausmutter gestorben ist. Wehe der Pädagogik, wenn sie diese Einsicht abhanden kommen läßt! Eine Hausmutter ist noch etwas ganz anderes, als die trefflichste Dienstmagd oder Haushälterin. Ihr Einfluß reicht weit über den Kreis wirtschaftlichen Waltens hinaus. Es giebt kein Verhältnis, kein Plätzchen im Familienverbande, und es geht nichts im häuslichen Leben vor, was nicht darunter leiden müßte, wenn ihm diese Sonne mit ihrem freundlichen Schein und ihrer belebenden Wärme entzogen würde. Wie viele Unebenheiten weiß die Hausfrau mit zarter Hand zu ebnen, denen gegenüber das Scepter des gestrengen väterlichen Regiments rat- und machtlos sich erweist. Wie versteht sie es, Lust und Mut zur Arbeit zu wecken, Unmut und Überdruß zu verscheuchen, und Einigkeit und Friede zu erhalten. Doch welche Zunge vermöchte den Segen auszusagen, den eine rechte Hausmutter um sich verbreitet? — Genau und ganz so steht es um den Einfluß eines gut geleiteten Religionsunterrichts in der Schule. Er ist die Seele und Sonne ihres Lebens. Arme Schulmeisterei, die ohne diese Hülfe ihren schweren Dienst thun muß! Arme Jugend, die verurteilt ist, die langen Jahre eines so verkümmerten Schullebens durchzuleben, und um den besten Segen ihrer Frühlingszeit betrogen zu werden! — Es beruht daher lediglich auf pädagogischer Unwissenheit oder auf einer Reflexion, die einen Gedanken nicht zu Ende denken kann, wenn jemand meint, bei konfessionslosen Schulen handele es sich bloß um das Wegstreichen des Religionsunterrichts, und diese Lücke im Lehrplan könne durch die Familie und die Geistlichen leicht ausgefüllt werden. Es handelt sich, wie wir gesehen, in Wahrheit um etwas ganz anderes, um einen unersetzbaren Verlust an erziehlichem Einfluß. Ein Laie, zumal einer, der aus den Schuljahren sich nur eines langweiligen Religionsunterrichts erinnert, mag das nicht ganz übersehen und taxieren können, und ein Lehrer, der nur Stundengeber-Erfahrungen kennt, ist vielleicht in derselbigen Lage: allein wir übrigen Schulmänner übersehen die Sachlage desto besser und werden kraft unseres Amtes gegen jede derartige Schulverstümmelung protestieren.

Die Verluste, welche Unterricht und Erziehung in den konfessionslosen Schulen erleiden, reichen indessen noch viel weiter: eine solche Schule ist unter eine Lehrcensur gestellt, deren verstümmelnde Striche tief in alle ethischen Unterrichtsfächer hinein-

fahren.*) Indem man alle religiösen und religionslosen Parteien bedienen will, übernimmt man auch die fast unübersehbare Verpflichtung, aus dem Unterricht und dem Schulleben alles auszuscheiden, was mit der Lebensanschauung jeder dieser Parteien nicht harmoniert. Es liegt eine eigentümliche Ironie und Komik in dieser selbsterwählten Situation: die Schule wollte die Religion und ihre Parteien ignorieren, um möglichst weiten freien Raum zu haben, und siehe, nun bringen sich dieselben erst recht in Erinnerung und zwar durch eine Verschneidung des Lehrmaterials und eine Fesselung der lehrenden Persönlichkeiten, wie sie in diesem Maße unter einer aufgezwungenen Tyrannei nie erlebt worden sind. Besehen wir die Sachlage im einzelnen. Wie will man die Lebensgeschichte eines einzelnen Menschen und der gesamten Menschheit verstehen, ohne auch die religiösen Motive zu berücksichtigen, die mit im Spiele gewesen sind? Wie soll ein Lehrer die vor- wie nachchristliche Geschichte vor Juden und Christen erzählen, ohne den einen oder den andern Ärgernis zu geben und ohne die Geschichte zu fälschen? Wie die Reformationsgeschichte und die Folgezeit vor katholischen und protestantischen Schülern? — Vielleicht meint einer mit dem weisen Rate durchzukommen, die Geschichte müsse rein objektiv, bloß nach den Thatsachen erzählt werden. Wohl, dann zeige Herr Klugmann aber auch, wie ein Geschichtslehrer die Thatsachen objektiv lernen d. h. wie er allwissend werden kann, und, wenn er es geworden, wie er das beteiligte Publikum glauben machen kann, daß er allwissend sei. Und was sind Thatsachen? „Thatsachen sind Unsinn“, — sagt ein geistreicher Franzose, — nämlich für den, der nicht weiß, was sie bedeuten. Cuvier findet einen Zahn und konstruiert in Gedanken eine vollständige Tiergestalt daraus; dieselbe „Thatsache“ ist dem Laien ein alter Knochen, der nicht verdient, daß man sich darum bücke. Was für eine Geschichtsdarstellung soll nun in der konfessionslosen Schule herauskommen? Will der Lehrer die Thatsachen „deuten“, während er doch eins der wirksamsten Motive nicht berücksichtigen darf, so läuft es auf Mißverständnis und Geschichtsfälschung hinaus. Will er sie nicht deuten, rein objektiv erzählen — vorausgesetzt, daß dies noch leidlich wahr geschehen könnte, — so bekommt der Schüler bloß historische „alte Knochen“ zu sehen, wobei ihn nur das nachdenklich machen wird, warum er sie sorgfältig aufbewahren soll. Das jämmerlichste jedoch ist, daß gerade die historischen Personen und Zeiträume, welche am gehaltreichsten und wirksamsten sind, sich als solche Skelette vorführen lassen müssen, während untergeordnete Persönlichkeiten oder solche, in denen verwüstende

*) Das gilt auch bei der sog. Simultanschule.

Kräfte sich hervorgethan, eine sorgfältige Berücksichtigung finden. Was man zu erwarten hat, zeigen die ordinären Bücher, welche für tout le monde „Weltgeschichte" lehren wollen, zur Genüge. Sie können ja nicht umhin, zu sagen und zeigen, daß z. B. seit Christi Geburt die Kultur eine völlig veränderte Gestalt angenommen und der Weltgang eine total andere Richtung eingeschlagen hat. Allein was wissen sie über die treibenden Kräfte dieser Umgestaltung zu sagen? Christus und die Apostel und alle, die in den folgenden Jahrhunderten, in der Reformationszeit und weiter, im Sinne des Meisters für die Verjüngung des Menschengeschlechts gearbeitet haben, sie huschen wie Schattenbilder eilig über die Weltbühne; ins Gesicht kann ihnen niemand sehen und noch weniger ins Herz. Oder aber, wo die äußeren Ereignisse ausführlicher beschrieben werden, da gewahrt man wohl ein Ringen und Bewegen in den Völkern; allein die Gestalten sind stumm, sie sagen weder woher, noch wohin, ihr Agieren gleicht den krampfhaften Zuckungen eines galvanisierten Leichnams oder den Bewegungen einer Maschine, die von unnennbaren Kräften getrieben wird. Kurz: in der konfessionslosen und Simultanschule muß die Censur entweder die gehaltreichsten Perioden aus der Geschichte tilgen, oder den Personen das Herz aus dem Leibe schneiden und die leere Stelle mit etwelchen allgemeinen Phrasen ausfüllen. Ob dann jene seelenlosen Personen bloß wie Gespenster vorüberjagen, oder ob man sie auch handeln läßt: in jedem Falle ist dieser Unterricht nichts anderes als eine Maltraitierung der Geschichte und ein Betrügen der Jugend. — In den übrigen humanistischen Fächern — beim Lesebuche, beim Gesange, und in den höhern Schulen beim gesamten fremdsprachlichen und heimatlichen Litteraturunterricht — muß nun auch dieselbe Censuroperation vorgenommen werden. Die evangelisch-konfessionelle Schule darf hier des Apostels Wort befolgen: „Alles ist euer." Wohl wird sie dafür sorgen, daß ja das Beste, was die christliche Litteratur erzeugt hat, ausreichend vertreten sei, aber im übrigen kennt sie keine Schranken, als die, welche die Pädagogik vorschreibt. Wo in irgend einer Religion, in irgend einer Nation, bei irgend einem Autor sich etwas findet, „was lieblich ist und wohllautet," das steht zur Auswahl offen. Bei den konfessionslosen Schulen aber sagt der Censor: das ethisch Beste muß ausgeschieden werden, nur der Rest ist euer. Was wird da nicht alles über Bord fliegen müssen, wenn Juden und Neujuden, Deutschkatholiken und Freireligiöse, Materialisten und Atheisten sich ans Aufräumen geben? — Die Lehrbücher für diesen verstümmelten Geschichts- und Litteraturunterricht zu bekommen, wird freilich nicht viele Mühe machen; — „aus Stiefeln lassen sich leicht Pantoffeln schneiden," meint der Georg im „Götz".

Mit dieser Verkümmerung des humanistischen Lehrmaterials aus Geschichte und Sprache hängt aber noch ein anderer Verlust zusammen. In der konfessionellen Schule kann der Religionsunterricht mit dem in den übrigen ethischen Fächern in Harmonie stehen; und das nicht bloß: dieser kann die religiöse Erkenntnis durch neue Anschauungen erweitern und klären und auf mancherlei Weise für die Überzeugung befestigen. So fordert es auch die pädagogische Idee der Einheitlichkeit. Vermöge dieser Unterstützung und Bekräftigung erhält der Religionsunterricht erst seine volle Wirksamkeit. Das ist ein Punkt von unschätzbarer Wichtigkeit. Was hier fehlt, läßt sich durch keine Mittel und keine Sorgfalt in der separaten religiösen Unterweisung ersetzen. Diesen schweren Verlust würde die konfessionslose Schule ebenfalls zu verantworten haben, weil sie in der bezeichneten Weise den christlichen Religionsunterricht weder unterstützen will noch kann. Sie kann es schon darum nicht, weil sie das dazu erforderliche ethische Lehrmaterial (aus Geschichte und Litteratur) verworfen hat. — Ob aber die konfessionslose Schule auch nur in leidlicher Harmonie mit dem christlichen Religionsunterricht und mit den christlichen Familien und Gemeinschaften stehen könnte? Da, wo sie reine Notanstalt ist, — wo man weiß, daß sie ein Notbehelf sein soll, — wo man also alle ihre Gebrechen kennt und allerseits sich befleißigt, jeden vermeidbaren Nachteil wirklich zu vermeiden, — wo sie gleichsam auf einem Kontrakte der beteiligten Parteien beruht, der zu jeder Zeit gekündigt werden kann, — wo alle nach einer Schule sich sehnen, die mit Familie und Kirche Hand in Hand geht und arbeitet, — wo man also z. B. keinen Juden als Lehrer anstellen wird, wenn keine Judenkinder in der Schule sind, auch keine Jünger des Materialismus und Atheismus, wenn nicht ausdrücklich darauf kontrahiert worden ist: da wird wohl eine solche Harmonie möglich sein, wenn anders ein Zustand, der kein offener Krieg ist, schon ein Harmonie- und Friedensstand heißen darf. Aber auch nur da. Überall hingegen, wo nicht die Not, sondern eine fremde Tendenz, heiße sie nun Toleranz oder „Aufklärung" oder wie immer, die konfessionslose Schule hervorgerufen hat — wo man auch mit pädagogischer Unwissenheit über die Bedingungen des erziehenden Unterrichts und über die Natur der konfessionslosen Schule sich nicht entschuldigen kann, — wo mit Absicht der Religionsunterricht ausgeschieden ist, — wo der übrige humanistische Lehrstoff in der oben bezeichneten Weise verstümmelt und seines wirksamsten Elementes beraubt ist, — wo demzufolge von keiner Unterstützung des separaten Religionsunterrichts durch den geschichtlichen und Sprachunterricht die Rede sein kann, — wo die Schule den Lehrern aller Parteien offen steht und demnach an mehrklassigen und höheren Schulen das Lehrer-

kollegium so buntscheckig zusammengesetzt ist wie die zufällige Gesellschaft in einem Eisenbahnabteil: da hat alle Harmonie zwischen dieser Schule und den christlichen Familien und Gemeinschaften so gewiß ein Ende, als eine erzwungene gemischte Ehe zwischen Christen und Juden oder zwischen Christen und Atheisten kein Friedensbund sein und keine einheitliche Erziehung möglich machen kann. „Gespaltene Glocke hat bösen Ton.“ Aber das nicht bloß. Die Differenzen, welche in äußeren Einrichtungen vielleicht mehr stumm und still wirken, gewinnen durch die differenten lehrenden Persönlichkeiten Sprache, Energie und Schärfe. Daß ein Jude nicht die christliche Geschichte vortragen kann, versteht sich von selbst, denn wenn er es könnte, so würde er kein Jude bleiben wollen. Könnte aber ein christlicher Lehrer sie besser vortragen, — nämlich so, daß auch Kinder der Juden, der „Freireligiösen“ u. s. w. keinen Anstoß daran nehmen? Ebensowenig. Soll es nun doch der eine oder der andere thun, so liegt auf der Hand, daß thatsächlich etwas anderes aufgetischt wird, als nach dem Programm der Schule Auftrag ist. Ähnlich verhält es sich bei dem ethischen Gehalt des Litteraturunterrichts. Und dann: wenn ein christlicher Lehrer sich dazu hergäbe, das Geschichtsmaterial so zu verstümmeln und zu entgeistigen, wie die Rücksichten auf die verschiedenen nicht-christlichen Schüler verlangen, — wenn sein wissenschaftliches und christliches Gewissen in solcher Zumutung und Aufgabe keine Fesseln und zwar unerträgliche Fesseln fühlte: so ist doch klar, daß man ihn dann für einen maskierten Juden oder Mohammedaner oder wer weiß was, halten kann. Ist er das aber, so weiß die christliche Familie und Gemeinde auch, daß sie sich keiner friedlichen und förderlichen Absichten bei ihm versehen dürfen: denn warum trägt er sonst eine Maske? — Auch der naturkundliche Unterricht ist nicht völlig neutral: besitzt die Naturwissenschaft auch wenige, oder, wie andere sagen, gar keine ethischen Elemente, so empfängt die Naturbetrachtung doch solche durch die lehrende Persönlichkeit; es wird daher niemals einer christlichen Familie gleichgültig sein, ob ein Schüler A. Wagners, oder ein Jünger K. Vogts den naturkundlichen Unterricht giebt. Und wie eine sorgsame Familie mit Fleiß darauf sieht, mit welchen Kameraden ihre Kinder Umgang pflegen, so gewiß wird eine solche Familie danach fragen, wes Geistes Kinder die Männer sind, welche ihren Kindern Mathematik, Schreiben, Zeichnen, Turnen u. s. w. lehren. Bei der Erziehung ist eben nichts neutral und indifferent, was von einer lebendigen Persönlichkeit ausgeht. — Was für ein Ding haben wir nun in dieser, nicht aus Not, sondern aus Tendenz gegründeten konfessionslosen Schule vor uns? Vorgeblich eine Erziehungsanstalt, die „auf der Höhe der Zeitbildung“ steht, — in Wahrheit ein Unterrichtsinstitut, das die wichtigsten

pädagogischen Grundsätze ignoriert: das einflußreichste Bildungsmittel ist verworfen, die zweitwichtigsten sind verstümmelt; und wo die reinste Harmonie, die geschlossenste Einheitlichkeit bestehen sollte, da werden nach allen Seiten Trennungen und Differenzen geschaffen: zwischen Schule und Haus, zwischen Schule und religiöser Gemeinschaft, zwischen Schulunterricht und Religionsunterricht, und endlich in den mehrklassigen und höhern Schulen noch obendrein im Lehrerpersonal. Der Charakter eines solchen Konglomerats von erziehlichen Einrichtungen und Kräften ist im besten Falle Charakterlosigkeit, Planlosigkeit, Anarchie: die Pädagogik der Doppelherzigkeit und Zweizüngigkeit treffen wir hier in der höchsten Potenz, — wobei jedoch die Schulpolizei möglicherweise recht streng gehandhabt sein kann. In andern Fällen aber, wo hinter der pflichtschuldigen Charakterlosigkeit doch ein Charakter steckt — und diese Fälle möchten am Ende die Regel bilden — wird die angebliche Konfessionslosigkeit nichts anders sein, als eine maskierte Konfession, sei es die der Religionslosigkeit oder des Neujudentums, oder welche immer, — zu deren Beurteilung schon der eine Charakterzug genügt, daß sie ihr wahres Angesicht nicht zeigen will. Wenn nach einer 6000-jährigen Kulturentwicklung diese „konfessionslose" Schule als das Ideal der Pädagogik gelten müßte, dann möchte doch Rousseaus Rat zu bedenken sein, ob wir nicht lieber unsere gesamte pädagogische Litteratur verbrennen, mit Weib und Kind in die Urwälder gehen und die Kulturarbeit wieder von vorn anfangen sollten.

Das Wesen der konfessionslosen Schule, wie es durch ihren Begriff bestimmt wird, steht uns jetzt deutlich vor Augen. Zur Vervollständigung des Bildes müssen wir aber auch noch einen Blick auf einige mehr äußerliche Folgen werfen. — Zuvörderst fällt einem schon auf, daß man auf eine Einrichtung zurückgreifen will, die einem früheren, längst überwundenen Kulturzustande angehört. Warum wurden denn vor drei Jahrhunderten die Schulen für die religiöse Unterweisung der Jugend zu Hülfe gerufen, wenn die Familien und die Kirchen dazu ausgereicht hätten? Es ist doch bekannt genug, wie es um die religiöse Bildung gestanden hat, als diese beiden Faktoren allein dafür sorgen sollten; — auch bekannt genug, daß zur Reformationszeit vornehmlich der Wunsch nach einem besseren Religionsunterricht es war, welcher zur Errichtung von Schulen drängte. Warum will man nun auf einmal mittelalterliche Zustände sich zum Muster nehmen? — Besehen wir aber genauer, was die Kirchen und Familien wirklich zu leisten vermögen. Sollten die Kinder, um den benötigten Religionsunterricht zu empfangen, zum Pfarrhause wandern, so würden sie auf dem Lande jede Unterrichts-

stunde häufig mit 1 — 2 — 3 Wanderstunden erkaufen müssen. Auf diese Weise hätten sie also viele unnütze Plage und würden überdies im Schulunterricht sehr beeinträchtigt werden. Bei Kindern unter 10 Jahren wären diese Gänge ohnehin unmöglich.*) Sollte dagegen der Pfarrer die Kinder in der Schule aufsuchen müssen, so würden in ausgedehnten Landgemeinden Plage und Zeitverlust auf seine Seite fallen. Ohne eine bedeutende Vermehrung der kirchlichen Lehrkräfte wäre also auch hier kein Durchkommen. Ob aber die Gemeinden geneigt und imstande sind, die Kosten dafür zu tragen? Mögen nun die Kinder oder die Geistlichen der wandernde Teil sein sollen, — in beiden Fällen begegnet man so vielen Hindernissen und Verlusten, daß die Landbevölkerung sich schwerlich für diese Einrichtung begeistern wird. Eine bedeutende Verminderung der Religionsstunden und damit eine bedeutende Verkümmerung der religiösen Bildung würde unter allen Umständen die notwendige Folge sein. — Sollte aber die unterrichtliche Nachhülfe der Familie diesen Verlust ersetzen können? Es ist nicht zu leugnen, daß bei der religiösen Erziehung der Einfluß des Hauses, vornehmlich der stillwirkende durch Beispiel und Leben, nicht leicht zu hoch taxiert werden kann; die Lehrer und Pfarrer wissen die Macht dieses Einflusses aus erfreulichen wie aus schlimmen Erfahrungen nur zu gut zu würdigen. Immer aber setzt jene stille Einwirkung des gesunden häuslichen Lebens einen nebenhergehenden Unterricht voraus. Wie viele der gut gearteten Familien werden nun Zeit und Befähigung haben, dem beschränkten Unterricht des Pfarrers durch häusliche Lehrstunden zu Hülfe zu kommen? Und was wird erst da aus den Kindern werden, wo sie an den Eltern nur Gleichgültigkeit und Verachtung gegen alles, was Religion und Gottesdienst heißt, gewahren? Deren Zahl ist aber bereits zum Erschrecken groß. In den Zeiten, wo es noch keine oder nur wenige Schulen gab, haben die meisten Familien für die Unterweisung der Jugend nicht viel zu leisten vermocht; heutzutage, wo man sich an die Schulen gewöhnt hat, würden ihre Leistungen durchschnittlich noch geringer ausfallen, — zugegeben auch, daß die Not eine gute Lehrmeisterin ist. — Überdies ist das Unterrichten eine Kunst, die nicht jedem von Natur schon zur Hand steht: es kommen also auch die Vorteile der Arbeitsteilung in Betracht. Will man dieselben bei der Unterweisung der Jugend preis-

*) Ich weiß sehr wohl, daß jetzt, wo die Kinder vor dem Konfirmationsjahre auch noch 1—2 Jahre behufs des sog. Katechumenen-Unterrichts zum entfernten Pfarrhause wandern müssen, ebenfalls viele überschüssige Mühe und viel Abbruch am Schulunterricht vorkommt. Eine Remedur wäre hier längst wünschenswert gewesen. Möchte die Kirche bedenken, was zum Frieden dient, solange es noch Zeit ist.

geben, so könnte man auch raten, jeder Hausvater sollte wieder wie vor alters selber Schuster, Schneider ꝛc. sein. — In Summa: der Vorschlag, den Religionsunterricht den Familien und Geistlichen zu überlassen, zeigt auf allen Seiten Hindernisse, Schaden und Verkümmerung.

Wie im Namen der Pädagogik, so muß nicht minder im Namen des Rechts und der Freiheit wider die „konfessionslose" Schule protestiert werden, wenn diese Einrichtung dem Schulwesen eines Landes (oder einer Stadt) als Uniform oktroyiert werden soll. Dieser Protest stützt sich vorab darauf, daß der Staat, als derzeitiger Mandatar und Vormund der Familien für die Jugendbildung, verpflichtet ist, die Schulen so einzurichten, wie es die Bedürfnisse der Familie verlangen. Den Anspruch der Familie, speciell der christlichen Familie, auf eine religiöse Bildung ihrer Kinder haben wir vorhin nachgewiesen, ebenso die Verkümmerung, welche die Erziehung in den konfessionslosen Schulen erleidet. Allerdings ist das religiöse Bildungsbedürfnis nicht bei allen Familien gleichartig; die Familien verteilen sich an verschiedene religiöse Gemeinschaften. Allein in Absicht auf die Vorbereitung für das wirtschaftliche Leben und für den künftigen Beruf sind die Bedürfnisse ebenfalls verschieden; und da es Gott gefallen hat, nicht bloß Menschen, sondern Mann und Weib zu schaffen, so bringt diese Thatsache wieder neue Differenzen mit sich, welche berücksichtigt sein wollen. Mit Recht bemühte sich die bisherige Schulverwaltung, jedem dieser verschiedenen Bildungsbedürfnisse thunlichst gerecht zu werden: im Blick auf das wirtschaftliche Leben und die Standesunterschiede sorgt sie neben den Elementarschulen, die den allgemeinsten Ansprüchen dienen sollen, auch noch nach Kräften für Realschulen und Gymnasien; und die beiden Geschlechter werden entweder nach Schulen oder Klassen getrennt, oder, wo sie vereinigt sind, erhalten die Mädchen noch nebenbei weiblichen Handarbeits-Unterricht. Dieselbe Berücksichtigung forderten und erhielten bisher die verschiedenen religiösen Bildungsbedürfnisse: die Schulen waren nach Konfessionen gesondert, und jeder wurde ihr konfessioneller Charakter gewahrt. — Man stelle sich nun eine Schulverwaltung vor, der es eines schönen Morgens einfiele, nach den Standes- und wirtschaftlichen Unterschieden nicht mehr zu fragen und — in der Meinung, die „Freisinnigkeit" verlange es so — statt der drei Standesschulen (Volksschule, Realschule und Gymnasium) nur eine einzige Art von Bildungsanstalten für „jedermann aus dem Volke" unterhalten wollte, ein „standesloses" Mischinstitut, das nun natürlich niemanden mehr recht dienen könnte, weil es für die einen zu lang und für die andern zu kurz wäre; — oder die den Einfall hätte, aus demselben „liberalen" Grunde nicht mehr nach dem Geschlechtsunterschiede zu fragen, und deshalb die Knaben und Mädchen

unter allen Umständen gemeinsam unterrichten lassen und, weil die Mädchen Handarbeitsunterricht brauchen, auch die Knaben dazu nötigen, oder, weil die Knaben ihn nicht bedürfen, ihn auch den Mädchen verweigern wollte. Ohne Zweifel, — ein Schulregiment, das solchen Einfällen zugänglich wäre und sie ausführte, würde gerade so thöricht und ungerecht heißen müssen wie ein Vater, der, um seinen Kindern die gleiche Liebe zu beweisen, ihnen absolut die gleichen Schuhe und die gleichen Mundportionen aufzwingen zu müssen meinte. Ist es aber etwas anderes, wenn der Staatsschulherr für die Familien der verschiedenen religiösen Gemeinschaften nur religiös-uniformierte oder religionslos-uniformierte Schulen unterhalten will, wie es in Holland geschieht? Doch ja, es ist etwas anderes; — es ist ungleich verrückter und gewissenloser. Ein Christ kann sich mancherlei Schmälerung irdischer Vorteile gefallen lassen, wo das Staatsregiment einmal in die Hände einer thörichten und ungerechten Autorität oder Majorität geraten ist, — selbst manche Gewissensbedrückungen, sofern sie nur Bedrückungen sind: allein keine christliche Familie, die weiß, was Christentum ist, wird dem Staate die Befugnis einräumen, über den christlichen Charakter der Erziehung wie ein Räuber über seine Beute zu disponieren. Der, dessen Mund wenig gescholten hat, hat doch das härteste Urteil, das überhaupt gefällt werden kann, über die gesprochen, welche die Jugend an ihrem himmlischen Berufe irre machen: „Wer eins dieser kleinen ärgert, dem wäre besser, daß ihm ein Mühlstein an den Hals gehängt würde und er ersäuft würde im Meer, wo es am tiefsten ist." — Gegen den Frevel, der sich im Namen des Staatsrechts am Heiligtum der Familie vergreift, sollten wir doch in unseren Zeiten, wo die Worte „Recht" und „Freiheit" in jedermanns Munde sind, geschützt sein. Man sollte es glauben; in allen modernen Staatsverfassungen ist ja die Freiheit des religiösen Bekenntnisses ausdrücklich garantiert. Heißt das aber Bekenntnisfreiheit, wenn den sämtlichen öffentlichen Schulen eine staatlich erdachte religiöse oder irreligiöse Uniform oktroyiert werden kann, — wenn die politische Macht das, was sie mit der einen Hand gegeben hat, mit der andern wieder wegnimmt und zwar da, wo der Raub am wehesten thut? Wofür steht die Religionsfreiheit, dieser edelste Grundsatz des Rechtsstaates, auf dem Papier, wenn man, wo es sich um den religiösen Charakter der Schulen handelt, erst zusehen zu müssen glaubt, ob auch die Konfessionalität der Schulen ausdrücklich garantiert sei? Versteht sich das nicht von selbst, — wenigstens unter denjenigen, welche wissen, daß eine etwaige Unbestimmtheit des Gesetzes stets zu Gunsten der Freiheit auszulegen ist? Muß denn auch die Verfassung ausdrücklich erklären, daß jedem der beiden Geschlechter die natur- und bestimmungsgemäße Erziehung garantiert sei, um die ent-

sprechende Schuleinrichtung erwarten zu dürfen? Freilich, wenn die Verwaltung einer öffentlichen Angelegenheit einmal nicht in den naturgemäßen Händen ist, so schützt auch eine papierne Satzung wider jeweilige verkehrte Behandlung nicht, denn die, welche die Satzung gemacht haben, können sie auch wieder aufheben. Wäre das Schulwesen in den Händen, welchen es von Gottes und Rechts wegen gebührt, in den Händen von freien, wohlorganisierten Familiengenossenschaften auf dem Boden der Kirche, — oder wären diese auch nur so weit beteiligt, um mitraten und ein schützendes Veto einlegen zu dürfen: so würde die Frage nach dem religiösen Charakter der Erziehung so wenig haben streitig werden können als die, ob die Schulen für die Bedürfnisse des wirtschaftlichen Lebens eingerichtet werden müßten. Nicht minder aber würden diese Hände Rat schaffen — was manche eben nur durch konfessionslose Schulen erreichen zu können glauben, — um einen kulturfeindlichen Klerus zu hindern, die Ansprüche der andern Interessenten zu beeinträchtigen. Jetzt, wo die Schule schutzlos den politischen Gewalten übergeben ist, muß man leider auf allerlei Thorheit und Ungebühr gefaßt sein. Da kann man es erleben, daß der Jugend im Namen der Freiheit die Bekenntnisfreiheit geraubt wird — unter dem Vorgeben, sie sei bloß den Mündigen garantiert, über die Unmündigen habe eben der Staatsschulvormund zu disponieren; — oder: daß im Namen der Toleranz der pflichtschuldige Religionsunterricht nicht toleriert werden soll. Ohne Zweifel ist die religiöse Intoleranz eine häßliche Sache; wollte Gott, wir wären sie los. Gewiß sind auch die konfessionslosen Schulen ein gutes Mittel wider die religiöse Unduldsamkeit, — aber so, wie die Kahlköpfigkeit ein sicheres Mittel wider die Haarrauferei, und das Zahnausreißen ein Mittel gegen die Zahnschmerzen ist. Leichen befehden sich nicht mehr. Aber gesetzt einmal, die religiöse Unduldsamkeit wäre durch die rechten Mittel kuriert: wer schützt uns gegen die Intoleranz der Religions- und Gottlosigkeit? und gegen die Unduldsamkeit derer, welche es nicht leiden können, daß jeder nach der Façon seiner Konfession seine Kinder unterrichten lasse? Mögen diejenigen, welche ihre Kinder ohne religiösen Schulunterricht erziehen wollen, für ihre Person thun, was sie verantworten können. Allein sie sollen uns nicht zumuten, auf die konfessionellen Schulen um deswillen zu verzichten, weil dieselben ihnen nicht gefallen. Noch weniger aber sollen sie, wo die politische Macht auf ihrer Seite steht, unter dem Deckmantel der „Freisinnigkeit“ den christlichen Gemeinschaften religionslose Schulen aufzwingen. Das hieße Eltern und Kinder voneinander trennen an der Stelle, wo die Verbindung am innigsten ist. Dazu hat auf Erden keine Autorität und keine Majorität, kein König und kein Parlament das Recht.

So weit würde die Konfessionalitätsfrage für ein ehrliches deutsches Gemüt klar sein, wenn innerhalb der religiösen Gemeinschaften alles klar und in Ordnung wäre. Das ist es leider nicht. Sie nennen sich Gemeinschaften, und doch besteht in ihrer Mitte eine Konfusion, die nicht wohl größer sein könnte. Am verwirrtesten sieht es in der evangelischen Kirche aus. Die Pädagogik steht hier sozusagen ratlos; denn ihr Raten wie ihr Arbeiten kann eigentlich erst da beginnen, wo sie es mit Gemeinschaften zu thun hat, welche wissen, was sie sind und was sie wollen. Überdies ist der Schulstand ebensowohl in diese kirchliche Verwirrung verflochten als der Hausstand und der geistliche Stand. — Wollte die Staatsschulverwaltung aufrichtig sein, so würde sie bekennen müssen, daß sie gleichfalls keinen Rat wüßte: denn wenn sie denen, welche an dem überlieferten kirchlichen Bekenntnis festhalten, gerecht zu werden sucht, so klagen die Dissentierenden über Gewissensbedrückung; und wenn sie den letzteren gerecht werden will, so klagen jene. Wie nun? — Die Legitimisten der Kirche wissen freilich schnell Rat; sie sagen kurzweg: die Bekenntnisse sollen gelten; nach denen, welche ihnen entfremdet sind, braucht das Schulregiment nicht zu fragen. Wohl, man thue so; aber was dann? Rechnet man darauf, daß die Gegner keinen Kopf und keinen Willen hätten, so ist die Rechnung falsch. Diese sind fürs erste gar nicht gewillt, aus der Kirche zu treten, auch nicht, die Hände in den Schoß zu legen. Sie werden sich sammeln und rüsten, um zu gelegener Stunde das Kirchenruder in ihre Hände zu bringen. Was in Baden möglich war, wird anderswo nicht unmöglich sein. Da die Dissentierenden, obwohl sie sich liberal nennen, für eine freie Schulverfassung ebenso wenig Sinn haben als die Legitimisten: so werden sie dann den Bekenntnistreuen die Frage zuschieben, ob sie ihre Kinder nach der neuen Konfession unterrichten lassen, oder aber ausscheiden wollen. Es geht eben „Kessel um“, wie man im Kinderspiel sagt. Wo ein solcher Wandel beim Kirchenregiment vor der Hand noch schwierig ist, da werfen sich die Gegner mittlerweile oder zugleich auf die politische Seite der Schulfrage. Hier kommt ihnen vieles zu Hülfe: einmal können nun die Dissentierenden aus den verschiedensten religiösen Gemeinschaften zusammen operieren; sodann haben sie an dem allgemeinen Stimmrecht einen kräftigen Hebel; und endlich werden sie von den vielen, vielen Wünschen des Schulstandes und anderer Schulinteressenten unterstützt, die bei dem hergebrachten Schulregiment kein Gehör finden konnten. Zu gelegener Zeit wird dann abschläglich die badische Zweizüngigkeits-Pädagogik etabliert, oder definitiv die holländische religiöse Taubstummen-Schule eingeführt. Die andern, welche für ihre Kinder eine unverkümmerte christliche Schulerziehung begehren, sehen sich wieder vor die Thür gesetzt. In einem Großstaate pflegt

zwar eine solche radikale Wandelung nicht so schnell und plötzlich vor sich zu gehen; allein gegen eine langsame, allmähliche, die dann um so sicherer ihr Ziel erreicht, giebt es auch dort kein Mittel. Und wenn jenes Ziel nicht erreicht würde: wäre der Krieg, ein langer, dreißigjähriger Kirchen- und Schul-Krieg, nicht Unglück genug? — Wir sehen also, der schnelle Rat der Legitimisten kann nur dazu dienen, die Kirchen- und Schulnöte zu steigern und für die eine oder andere Katastrophe reif zu machen. Zugleich aber wird unser Blick wieder darauf zurückgelenkt, zu erkennen, wie die tiefere Quelle der Schulnot in der Kirchennot steckt, und daß, wenn diese letztere nicht gehoben oder gemildert wird, alles Überlegen der Staats- und Schulmänner schier eitel ist. Dürfen wir aber hier in die theologischen Streithändel, welche die Kirche entzweien, uns einlassen? Wäre es nicht schlechthin lächerlich, auf ein paar Seiten etwas vorbringen zu wollen, was auch nur im geringsten zur Verständigung oder Ausgleichung beitragen könnte? Zu einer sachlichen, theologischen Verhandlung dürfen wir uns daher nicht verleiten lassen. Sollte nun unser Überlegen in der That zu Ende sein? Bekanntlich pflegt die Medizin, wenn sie einem Leibesübel nicht direkt beikommen kann, nicht sofort alles verloren zu geben; sie besinnt sich auf andere Wege: auf Zerteilung der schädlichen Säfte, oder im Gegenteil auf Lokalisierung des Schadens, oder auf Milderung der Fieberaufregung, auf Linderung der Schmerzen u. s. w. Nehmen wir daran ein Beispiel, — sei es vorab auch nur zur Aufmunterung. In diesem Sinne wolle man die nachstehenden Bemerkungen verstehen und erwägen. Zugleich liegt es mir an, eine Pflicht der Gerechtigkeit gegen die oben bekämpften Gegner der Konfessionsschulen zu erfüllen — sofern es ihnen um Frieden und nicht um Krieg auf dem Schulgebiete zu thun ist. Wollen sie dabei auch die Wahrnehmung sich nicht entgehen lassen, die sich ihnen auf jeder Seite dieser Schrift dargeboten hat, daß jemand ein Verteidiger der Konfessionsschulen sein und doch das treffliche suum cuique ungleich liberaler und gerechter auslegen kann, als sie es bisher gethan haben: so würde das ein großer Fortschritt zur Verständigung sein.

Die Schul-Dissenters, die Gegner der Konfessionsschulen, bilden übrigens keineswegs eine geschlossene Partei, sondern vielmehr eine momentane Koalition, die aus sehr verschiedenen Richtungen besteht.

Vorab wollen wir mit denen verhandeln, die uns am nächsten stehen: es sind diejenigen, welche eigentlich nur pädagogische Verfassungsreformen im Auge haben und lediglich deshalb für Scheidung der Schule von der Kirche stimmen, bez. sich dieselbe gefallen lassen, weil die gemeinten Reformen nur auf diesem Wege ausführbar zu sein scheinen. Die vor-

liegende Schrift hat ihnen aber deutlich gezeigt, daß diese Verbesserungen sämtlich (und noch einige mehr) auch bei Konfessionsschulen möglich sind, — vorausgesetzt, daß man das Schulwesen den freien Familiengenossenschaften in Schutz und Pflege gebe und diese Genossenschaften nach den Principien der Selbstverwaltung und der Interessen-Vertretung organisiere. Irre ich nicht, so wird eine gute Zahl dieser zeitherigen Gegner sofort auf unsere Seite treten; andere werden wenigstens einen Anstoß zum Nachdenken bekommen und eine weitere Verständigung suchen. Das wäre schon ein bedeutender Schritt zur Klärung und zum Frieden.

Diesen Dissenters sehr nahe stehen andere, welche im Grunde gleichfalls weder den konfessionellen, noch den Religionsunterricht überhaupt in der Schule missen möchten, noch viel weniger an eine Verstümmelung und Entgeistigung der übrigen humanistischen Lehrfächer denken, auch sehr gut wissen, daß das Schulleben und das Lehrerpersonal einheitlich sein und mit der Familie und ihrem Leben in harmonischem Einklang stehen müssen. Ihre Gegnerschaft beruht mehr auf einer differenten Gemütsstimmung als auf differenten Grundsätzen: die Kirchenluft ist ihnen zu kalt. Das unaufhörliche theologische Gezänke über Konfession und Union, über stehende oder umgeschlagene pastorale Rockkragen, über diese oder jene Spendeformel, über die tiefe Frage, ob die Geistlichen im Amts- oder im Hausrocke seelsorgerliche Audienz geben sollen, über neue oder alte oder uralte Liedertexte, ob das Glaubensbekenntnis psalmodisch zu singen oder natürlich zu sprechen sei, über Dekoration oder Nicht-Dekoration der Kirchengebäude u. s. w.; — sodann die Abneigung vieler Geistlichen gegen das Mit-Handanlegen der Laien beim lebendigen Kirchenbau, gegen eine reinliche Sonderung der kirchlichen und politischen Dinge, gegen Kirchensynoden u. s. w.; endlich die oft wunderlich verengte Lebensanschauung bei manchen Pastoren und ihrem besondern Anhang, wonach Wissenschaft, Kunst, Industrie, kurz alle Kulturzweige, die nicht unmittelbare, handgreifliche Kirchendienste thun, als halbe höllische Mächte betrachtet werden: das alles stößt jene Leute so zurück, daß es ihnen scheint, wie wenn ihr Denken und Fühlen jeden Zusammenhang mit dieser Kirche verloren habe. Dazu kommt noch ganz besonders die Wahrnehmung der Plagen, welche die traditionelle Form des Religionsunterrichts auf die Kinder häuft, während die Wirkung auf das jugendliche Gemüt in demselben Maße gering ist. Sie wünschen eine christliche Unterweisung, welche die religiösen Lehrobjekte als das behandelt, was sie sind, als solche, die vor allem Herz und Gemüt gewinnen wollen, weil sonst eine Abneigung eintritt, welche jeden Einfluß auf Intelligenz und Willen abschneidet. Da nun die hergebrachte Schulverwaltung dazu wenig Aussicht bietet, so denken sie, es sei besser, wenn die Kinder ohne

schulmäßigen Religionsunterricht aufwüchsen, als mit einem solchen, der ihr Gefühl gegen religiöse Dinge erkältet und abstumpft. Diesen Schluß müßte man in der That billigen, wenn im übrigen nichts zu erinnern wäre. Es ist aber übersehen worden, daß in den konfessionslosen Schulen nicht bloß die übrigen ethischen Fächer ihrer wirkungskräftigsten Elemente beraubt werden, sondern das gesamte Schulleben an erziehlichen Kräften ärmer, und an irreführenden desto reicher wird. Sodann können wir jetzt diese „Gegner wider Willen“ darauf aufmerksam machen, daß bei der hier empfohlenen Form der Schulverwaltung auch der Religionsunterricht in Fluß kommen und die Gestalt gewinnen kann, welche er nach den Grundsätzen der Pädagogik haben soll. Ist dann erst in den Schulen die bessere Weise im Gange, so wird die pfarramtliche Kinderlehre wie die gesamte kirchliche Lehrweise sich dem wohlthätigen Einflusse dieser Reform nicht zu entziehen vermögen. Bei dieser erfreulichen Aussicht haben jene Gegner keinen Grund mehr, für ihre Kinder die verstümmelte konfessionslose Schule zu wünschen, wenn auch die Kirche als Ganzes noch nicht die Gestalt angenommen hätte, worin sie als Erwachsene sich wohl und heimisch fühlen. Allein auch in diesem Betracht glaube ich einen Grund berechtigten Hoffens sehen zu können, der in meinen Augen so wichtig wie gewiß ist. Eine Hauptursache des Kirchenverfalles hat zu allen Zeiten bekanntlich darin gelegen, daß man anfing, „Minze, Dill und Kümmel zu verzehnten, während die Gerechtigkeit, Barmherzigkeit und Gottseligkeit dahinten gelassen wurde“, mit andern Worten: daß man Nebensachen und Hauptsachen nicht mehr unterscheiden konnte. Eine solche Richtung deutet immer ein Altern, ein Schwinden der Jugendlichkeit an. Sehe ich recht, so weist das tiefe Wort des Heilandes: „Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder“, auf ein Heilmittel auch wider dieses Übel hin. Wie es nie ungestraft bleibt, wenn die Alten sich der Jugend entziehen, — ich meine: an ihnen selbst, an ihrem Gedanken- und Gemütsleben nicht ungestraft bleibt, — so bleibt es nicht ungesegnet, wenn sie sich der Jugend annehmen, mit ihr verkehren. Das wissen alle, die ein Amt bei der Jugend haben, aus Erfahrung, falls sie für diesen Segen disponiert sind. Die schulmäßige Theologie — ich meine die, welche man in den Kinderschulen nötig hat, — ist zu allen Zeiten eine merklich andere gewesen, als die scholastische auf den hohen Kathedern und Kanzeln. Man denke nur an den trefflichen schwäbischen Pfarrer Flattich, den pädagogischen und theologischen Salomo im Hausvaterrock, — an Amos Comenius, der als verjagter Bischof der mährischen Brüder der Vorläufer Pestalozzis wurde; — an A. H. Francke, — oder noch weiter zurück an Jean Gerson, den berühmten Kanzler der Pariser

Universität, der sich von seinen Kollegen darüber abkanzeln lassen mußte, daß er sich um die christliche Seelenpflege der studierenden Jugend so viel bekümmerte, und der schließlich, nach der unfreiwilligen Entfernung von seinem hohen Posten, als er in dem Kloster seines Bruders zu Lyon seine alten Tage verbrachte, nicht Besseres zu thun wußte, als die armen Kinder der Vorstadt zu lehren und mit ihnen die zehn Gebote und den Kinderglauben zu lernen. Luther hat in seinem Enchiridion, dem kleinen Katechismus, unbezweifelt der Kirche ein größeres katechetisches Erbe hinterlassen als an seinem großen; man darf aber vielleicht auch sagen, daß dieses Erbteil noch reichere Frucht gebracht hätte, wenn das Enchiridion eine Kinderbibel von zwei mal 52 biblischen Geschichten mit einem entsprechenden didaktischen und erbaulichen Anhang gewesen wäre. Es ist nicht von ungefähr, daß die Theologie unserer Tage, die sich gern die „wiedererwachte" nennt, in ihren Konferenzen und Zeitschriften alles Mögliche verhandelt, während erst in langen Zeiträumen einmal ein Thema auftritt, das daran erinnert, daß die Theologie auch um der Jugend willen da sei, — und praktische Lehrübungen, auf die man in guten Schulkonferenzen mit Recht viel Wert legt, in den Pastoral-Versammlungen etwas ganz Unerhörtes sind. Geht das annähernd in Erfüllung, was von einer freien Schulverfassung zu hoffen ist, daß nämlich die Jugenderziehung Volkssache werden, d. h. daß Eltern, Geistliche und Lehrer in gemeinsamer Sorge für die Jugend wetteifern lernen, — was auch heißt: „daß die Herzen der Väter sich wieder zu den Kindern kehren" und die Männer zugleich kindlich denken und empfinden lernen: so kann auch der Segen nicht fehlen, daß ein neuer Zug der Jugendlichkeit, der Frische und Verjüngung in die Kirche kommt, und durch diese neue Blutbewegung vieles Alternde in Lehre, Kultus und Verfassung organisch umgebildet wird. Nur wäre zu wünschen, daß die Kirche endlich auch den guten Rat beherzigte, der ihr oft von Freundesseite gegeben worden ist, vor der Hand weniger darauf zu dringen, recht viele theologische Kräfte in der Schulverwaltung zu beschäftigen, als vielmehr dafür sich zu bemühen, recht viele frische pädagogische Kräfte in die kirchlichen Vertretungen und Arbeitsgebiete zu bringen, — nicht um der Schule, sondern um der Kirche willen. Wenn auf diese Weise Schule und Kirche in einen andern Gang kämen, wenn ihr Leben und ihre Behausung einen andern, einen jugendlicheren und freundlicheren Charakter annähmen: so würden ohne Zweifel viele der oben gemeinten Gegner der Konfessionsschulen sich wieder in der Kirche wohl und heimisch fühlen und nie mehr daran denken, Schule und Kirche scheiden zu wollen.

Es bleiben nun die principiellen Gegner der Konfessionsschulen

noch übrig, — diejenigen, welche die von allen bestehenden Kirchen übereinstimmend bezeugten Thatsachen der christlichen Geschichte nicht mehr mitbekennen zu können behaupten. Freilich gehen sie unter sich noch weit auseinander, wie schon die Bezeichnung der „Halben“ und „Ganzen“, die bekanntlich aus ihrer eigenen Mitte stammt, beweist; dazu kommt dann noch die ungezählte, lange Reihe der völlig Gleichgültigen, — ungerechnet die Klasse jener „Altgläubigen“ (Weisheit Kap. 2), welchen der Geist nichts und die Materie alles ist. Soviel sich erkennen läßt, stimmen sie lediglich darin überein, daß sie Freiheit des Verwerfens und Nichtglaubens beanspruchen, — was ihnen selbstverständlich niemand bestreitet, vorausgesetzt, daß sie sich nicht in Gemeinschaften eindrängen, die eben um des Bekennens und Glaubens willen da sind. Eine religiöse Körperschaft wird ja auch Glieder tragen können müssen, welche noch nicht, oder nicht mehr, oder nicht völlig in ihrem Boden gewurzelt sind: diese Tragsamkeit ist sowohl durch die Natur des religiösen Denkens, als durch die erziehliche Aufgabe einer solchen Gemeinschaft gefordert. Wenn aber die dissentierenden, entfremdeten Glieder sich gedrungen fühlen, ihre abweichenden Ansichten zu herrschenden zu machen, so wird doch die Pflicht gegen die bestehende Gemeinschaft wie die Pflicht der Wahrhaftigkeit von ihnen fordern, daß sie freiwillig ausscheiden. Leider hat aber das Staatskirchentum, indem es früher den Austritt nur unter Verlust mancherlei bürgerlicher Rechte und Vorteile gestattete, eine Denkungsart groß gezogen, welche für diese einfache Moral nicht mehr zugänglich ist. Der bekenntnistreue Teil mag darüber trauern, aber beklagen darf er sich nicht: er erntet nur, was er durch sein geliebtes Staatskirchentum gesäet hat. Daß diejenigen „Neureligiösen“, welche die ungesunden Zustände des dermaligen Kirchen- und Schulwesens fühlen, um jeden Preis aus denselben herauszukommen wünschen, ist begreiflich genug. Es fragt sich nur, wie dieser Wunsch erfüllt werden kann. Der nächste Weg, der dazu führt, nämlich: das religiöse Gemeinschaftsleben und damit auch das Schulleben wieder auf Wahrhaftigkeit zu gründen, behagt ihnen nicht. Die Schulen der bestehenden Konfessionen religionslos oder „neureligiös“ zu machen oder zu verstümmeln, ist, wie wir droben bewiesen haben, durch die Pädagogik wie durch Moral und Recht schlechterdings verboten. So bliebe also nur die Frage, ob sie für sich, für ihre Kinder solche Schulen beanspruchen können. Mit Privatschulen, für die sie selbst zu sorgen haben, während sie zugleich die Konfessionsschulen mit unterhalten sollen, wird ihnen nicht gedient sein. Sie werden also öffentliche konfessionslose Schulen für sich verlangen. Was die Ausleger des bestehenden Staatsrechts dazu sagen würden, lasse ich dahingestellt. Der Rechtsstaat, wie er in

meiner Vorstellung steht, würde zu ihnen sagen müssen: „Solange ich für ein öffentliches Schulwesen mit sorgen soll, kann ich überall nicht mit Einzelpersonen verhandeln, weil bei den tausend und aber tausend individuellen und sich wandelnden Ansprüchen nicht aufs reine zu kommen wäre, sondern nur mit organisierten Schulgenossenschaften, und kann auch nur dann erst sorgend für sie eintreten, wenn sie ein bestimmtes Erziehungsprogramm vorlegen; — wollt ihr diesen Weg einschlagen und euch zu Schulgenossenschaften verbinden, so will ich zur Organisierung derselben die Hand bieten." — Das wäre in der That der einzige legitime Weg, um den Streit wegen des religiösen Charakters der öffentlichen Schulen ohne Schaden für bestehende Rechte schlichten zu können. Der Konflikt zwischen den „Neureligiösen" und ihren alten Religionsgemeinschaften bliebe allerdings noch ungelöst; ich glaube aber, daß er sich jetzt allgemach von selbst lösen würde. — Ob der Schulstreit diesen Ausgang nehmen wird, ist sehr, sehr fraglich; denn bisher hat weder der eine, noch der andere Teil ein Verlangen gezeigt, die Streitfrage in dieser Richtung zu besehen: Jeder steuert mit seinen Gedanken und Hintergedanken nach einem andern Ziele. Die „Neugläubigen" zusamt ihrem Anhang von Gleichgültigen u. s. w. wollen ihr Bekenntnis nicht blank legen und noch weniger aus dem alten Verbande ausscheiden: sie hoffen, zu gelegener Stunde das Kirchenruder in die Hand zu bekommen, oder aber durch die Staatsgesetzgebung ihr Schulideal durchsetzen zu können. Was die „Altgläubigen" denken, läßt sich schwer sagen. Die einen machen die Augen zu und denken gar nichts; sie lassen das Schifflein treiben, wie es eben treibt. Die andern bemühen sich, die bestehende Schulverfassung, wie sie ist, zu konservieren. Daß der Kern des Bestehenden, um den es sich eigentlich handelt, nämlich die innige Verbindung von Haus, Schule und Kirche, nur dann sich konservieren läßt, wenn ein Neues gepflügt, wenn die Schulverfassung gründlich reformiert wird, — der Gedanke fällt ihnen weder von selbst ein, noch lassen sie ihn an sich herankommen. Und wenn ihnen jemand sagte, sie müßten mit dafür sorgen, daß den Dissentierenden ein Ausweg aus dem Kirchen- und Schulkonflikt gebahnt werde, so würden sie diese Zumutung als ein horrendum betrachten. Der einfache Satz, daß nur der seine Freiheit wahren kann, welcher auch andern die Freiheit gönnt und dafür eintritt, ist ihnen unfaßbar. Dieweil nun beide Teile nicht vor allem das Recht und das Rechte, sondern die Wahrung ihrer Rechte und Interessen erstreben, so wird es schließlich gehen, wie es kann.*)

*) Ein Freund, der die vorliegende Schrift vor dem Drucke prüfend durchging, bemerkte schließlich u. a.: „In Bezug auf den konfessionellen Unterricht

Überschauen wir noch einmal die Hauptstellen, wo uns der Mangel an Einheitlichkeit im Schulwesen entgegengetreten ist. Ich sage: die Hauptstellen, — denn eine Aufzählung der einzelnen Stücke (aus der Schularbeit, dem Schulleben und der Schulverwaltung) würde ein gar zu langes Register ergeben.

Die erste Stelle fanden wir in den vielen mehrklassigen Schulen, welche keinen technischen Dirigenten (Hauptlehrer) haben.

stimme ich zwar bei; doch liegt mir auch und noch mehr am Herzen, daß das konfessionelle Element eine abnehmende Größe ist und sein soll, also ein sittlich-religiöser Zukunftszustand im Auge behalten werden muß, wo katholische wie evangelische Lehrer allerdings mehr das Übereinstimmende der Erziehung auf dem Herzen tragen, als auch innerhalb derselben Konfession die Philologen und Historiker der verschiedenen Richtungen und Schulen es jetzt thun." — — Ich brauche wohl kaum zu versichern, daß die vorstehende Bemerkung durchaus meine eigene Überzeugung ausspricht. Welcher ernste Christ beklagte es nicht, daß die „eine heilige christliche Kirche", welche wir in Hoffnung bekennen, von Jahrhundert zu Jahrhundert dem Auge ferner zu rücken scheint; — daß speciell auf protestantischem Boden die eine wie die andere reformatorische Konfession fort und fort neue Separationen und Konfessionen aus ihrer Mitte gebiert? Das sonderlichste dabei ist, daß die jüngste Tochter, wie sie ihre Mutter allemal an Rechtgläubigkeit zu übertreffen meint, auch stets die älteste Mutterkirche an Exklusivität überbieten zu müssen glaubt. Allein wo ist das Heilmittel gegen diese Übel des Alterns, — des Verknöcherns und des Auflösens? Die konfessionslosen und simultanen Schulen sind es nicht: sie haben auf die Dauer nur die Wirkung, daß bei den einen der Konfessionalismus geschärft wird, und bei den andern die rechten Unionsgrundlagen, die fundamentalen Begriffe der christlichen Lebensanschauung, verloren gehen, mithin anstatt der alten Separation eine neue, noch tiefere entsteht. Gewiß, die christlichen Partikularkirchen können sich kaum ein größeres Übel anthun, als wenn sie gegen einen konföderativen Verband und Verkehr untereinander sich wehren und absperren. Allein daß der Staat nicht die Befugnis hat, eine Union oder Konföderation zu „machen", sollte keinem wahrhaft Liberalen zweifelhaft sein: denn auf der einen Seite eine friedliche und schiedliche Sonderung der staatlichen und kirchlichen Angelegenheiten wünschen und daneben dem Staate den Beruf zuschreiben, sich in kirchliche Angelegenheiten einzumischen, — das stimmt nicht zusammen. In denselben Widerspruch verwickelt man sich, wo dem Staate zugemutet wird, einen simultanen Religionsunterricht zu erfinden. Um der Freiheit willen muß jede Kirche auch die Freiheit haben, sich abzusperren, d. i. sich selber Schaden zu thun. Experience keeps a dear school, but fools will learn in no other. — Wenn es ein menschliches Mittel gegen die alte Erbsünde der Kirchen und ihr Altern giebt, so kann es nur dies sein, was wir oben im Text angegeben: daß nämlich alle jugendfrischen Kräfte in den verschiedenen Lebensgemeinschaften wetteifernd mit Hand anlegen, um aus der Jugend ein Geschlecht zu erziehen, das auf allen Gebieten verjüngend zu reformieren den Willen und die Einsicht hat. Das ist aber nur berechtigt, wo diese Erziehungsbestrebungen sich vorab auf dem Boden und in den Grenzen ihrer Kirche halten.

Die zweite Stelle fand sich auf den unteren Stufen der Schulverwaltung, wo die Schulangelegenheiten in äußere und innere geschieden und separaten Behörden überwiesen sind. Die übeln Folgen wurden beispielsweise an den Schulbauten und an der Regelung der Dotationsverhältnisse beleuchtet.

Die dritte Stelle zeigte sich in der vielköpfigen Beaufsichtigung der Schularbeit, indem einerseits die Separation der Schulangelegenheiten in innere und äußere hier noch mitspielt, und andrerseits die eigentliche Schulaufsicht in eine staatliche und kirchliche sich spaltet. In Baden fand sich diese Spaltung der Aufsicht bis in die Schularbeit hinein ausgedehnt.

Die vierte Stelle endlich entdeckten wir in dem Verhältnis der Schule zu den interessierten Lebensgemeinschaften. Außer der fast gänzlichen Ignorierung dieses Verhältnisses in dem englischen Privatschulwesen, und der unzulänglichen Regelung desselben in der staatlich-kirchlichen Scholarchie (in Preußen, Baden u. s. w.) trafen wir in Holland die völlige Trennung der Schule von der wichtigsten Lebensgemeinschaft, — eine Einrichtung, die jetzt auch in Deutschland von vielen als Ideal betrachtet wird.

Alle die einzelnen Lücken und Trennungen, woran die vorstehende Übersicht uns erinnert, sind jedoch nur als symptomatische Übel zu fassen: der Begriff „Mangel an Einheitlichkeit" bezeichnet lediglich ihre logische Zusammengehörigkeit. Es würde sich nun fragen, ob auch eine ursächliche, genetische Zusammengehörigkeit vorhanden und erkennbar ist. Daß eine solche vorhanden sein dürfte, läßt schon ihre äußere, logische Verwandtschaft vermuten. Sehen wir jetzt zu, ob sie uns auch erkennbar wird. Für eine umständliche Untersuchung fehlt indessen hier der Raum, wir müssen zum Schlusse eilen. Ich werde mich daher begnügen müssen, den Blick des Lesers in die rechte Richtung zu lenken und dann das ursächliche Gebrechen kurz und gut zu nennen.

Vorab kann es einem bei näherem Besehen nicht entgehen, daß die an den bezeichneten vier Hauptstellen hervortretenden Einheitsmängel allesamt mit dem unzulänglich geordneten Verhältnis der Schule zu Staat und Kirche zusammenhängen — wie man sich bisher auszudrücken pflegte, — oder, wie wir jetzt richtiger und deutlicher sagen können: mit dem unzulänglich geordneten Verhältnis der Schule zu den interessierten Lebensgemeinschaften, wie wir es an der letzten Hauptstelle beleuchtet haben. Diese Thatsache liegt so sehr auf der Hand, daß es weiterer Worte darüber nicht bedürfen wird. — **Warum** aber ist dieses Verhältnis so mangelhaft geregelt? Hat man etwa überhaupt

nicht begriffen, daß Schularbeit, Schulleben und Schulverwaltung einheitlich sein müssen? oder sind die einzelnen Lücken und Trennungen nicht bemerkt, oder nicht als Übel erkannt worden? oder hat die Erkenntnis gefehlt, daß diese Mängel im wesentlichen alle mit dem verkehrten Verhältnis der Schule zu den Lebensgemeinschaften zusammenhängen? — Gewiß ist ein großer Mangel an Einsicht im Spiele gewesen, das haben wir oben zur Genüge kennen gelernt, — und eine Reihe verkehrter Absichten dazu. Doch davon soll hier nicht weiter die Rede sein. — Das Haupthindernis ist in der That sachlicher Art. Ich meine das aber nicht so, — wie man's gewöhnlich zu fassen pflegt und häufig sagen hören kann — als ob die Schwierigkeiten in der Natur der Schule und der Lebensgemeinschaften lägen. Nein sie sind nicht gegeben, man hat sie vielmehr erst selber geschaffen: sie liegen in früheren verkehrten Maßregeln der Gesetzgebung, genauer: in der hergebrachten, eingewöhnten Schulverfassung, die dann freilich wieder mit den hergebrachten verkehrten Verfassungen der Lebensgemeinschaften, namentlich des Staates und der Kirche, zusammenhingen. Da die letzteren aber bereits stark in der Umwandlung begriffen sind, so brauchen wir jetzt nur die Schulverfassung zu betrachten. An die Formen dieser Schulverfassung hatte das Auge sich gewöhnt, und demzufolge hatte man sich auch gewöhnt zu denken, die Einheitsidee müßte in und mit diesen Formen verwirklicht werden. Dieweil nun aber die Sachen in diese Formen nicht passen wollten, so schob man die Schuld auf die Sachen, anstatt sie in den Formen zu suchen. Da hieß es denn: die Regelung der Schulverhältnisse sei unendlich schwierig, — was für viele gleichbedeutend war mit: sie sei unmöglich. Schlimmeres kann aber einem Problem kaum begegnen, als wenn es mit dem Schein umhüllt wird, es sei so zu sagen unlösbar. In den „vormärzlichen" Jahrzehnten ging Savignys berühmter Ausspruch von Mund zu Mund: „Unsere Zeit hat keinen Beruf zur Gesetzgebung." Wie viel Gutes mag allein dieses Wort in der Gesetzgebung überhaupt und speciell in den Schulreformen aufgehalten, und wie viel indirekt zu der Überstürzung in der Gesetzfabrikation Anno 1848 beigetragen haben! — Die sachlichen Hindernisse, welche einer einheitlichen Ausgestaltung der Schule im Wege standen, sind aber kurz gesagt diese: Die hergebrachte Schulverfassung ist im **Zeug** und im **Zuschnitt** verfehlt.

Was im Zuschnitt gebricht, haben wir bereits im ersten Abschnitt kennen gelernt: die Schulverwaltung ist zu bureaukratisch eingerichtet, — es mangelt eine angemessene Vertretung und Mitwirkung der interessierten Korporationen.

Der Grundfehler im Zeuge selbst, in dem zu organisierenden Stoffe, liegt darin, daß man **die rechte Schulgenossenschaft** nicht hat und nicht kennt. — Daß eine Schulgenossenschaft überhaupt da sein muß, ist durch die Idee der öffentlichen Erziehung gewiesen: ohne sie würde die Jugendbildung einem zerstückelten, allen Winden ausgesetzten Privatschulwesen preisgegeben sein. Wo ist aber die rechte Schulgenossenschaft zu suchen? welches sind die Kennzeichen der wahren „Schulmutter?" Kann etwa der Staat zugleich Schulgenossenschaft sein, — wie etliche meinen? oder die Kirche — wie andere glauben und wie sie es eine Zeit lang war? oder die bürgerliche Gemeinde? oder irgend ein wirtschaftlicher Verein, oder eine gleichsam zufällig gebildete Gemeinschaft — wie auch schon einer vorgeschlagen hat, der sich in der Nähe des Privatschulwesens halten wollte? — Giebt man sich mit Ernst ans Suchen, so ist das Gewünschte bald gefunden. Geht die Überlegung z. B. davon aus, wem die Kinder eigentlich gehören, so versteht es sich von selbst, daß die zu suchende Schulgenossenschaft unter anderen daran kenntlich ist, daß sie Eltern und Kinder nicht trennen darf, in keinem Stücke. Schluß: die Schulgenossenschaft muß aus der Familie sich aufbauen. — Oder geht man von den objektiven Zielen des Unterrichts aus, wonach die Jugend für alle Zweige des nationalen Lebens, also für das wirtschaftliche, kirchliche, staatliche 2c. Leben ausgerüstet werden soll, so versteht es sich wieder von selbst, daß die Schulgenossenschaft gegen keins dieser Ziele indifferent sein darf, daß sie vielmehr dieselben alle gleichmäßig und unverkürzt umfassen muß. Das weist also auf die Stelle hin, wo die im öffentlichen Leben auseinander gehenden und nicht selten kollidierenden Interessen noch ungetrennt verwachsen und ihre Differenzen gleichsam neutralisiert sind: auf die Familie. Der Schluß lautet wiederum: die Schulgenossenschaft muß aus der Familie sich aufbauen. — Geht man drittens davon aus, daß das religiöse Leben der Nation nicht mehr ein einiges ist, daß es in verschiedenen, zum Teil fundamental verschiedenen Gemeinschaften sich darstellt, so ist klar, daß die Schule, weil sie Eltern und Kinder nicht trennen darf, der Familie folgen, also hinsichtlich des religiösen Lebens auf den Boden derjenigen religiösen Gemeinschaft sich stellen muß, auf dem die Familie steht. Schluß: die Schulgenossenschaft muß aus den Familien sich aufbauen und zwar aus Familien von gleichem religiösen Charakter. — Wir sehen also: die Überlegung mag von einem Gesichtspunkte ausgehen, von welchem sie will, — schließlich kommt sie immer an ein und demselben Ziele an, ein Beweis, daß das Rechte gefunden ist.*)

*) Wären die Bildungsbedürfnisse des wirtschaftlichen Lebens in demselben Maße gespalten und getrennt, wie die des religiösen, — so daß z. B. die Land-

Ein Anfang zur Schulgenossenschaft ist allerdings vorhanden, — die Lokal-Schulgemeinden (Schulbezirke, die „Schulsocietäten" des preuß. Landrechts). Da dieselben aber in manchen Gegenden so gut wie gar keine Organisation haben, oder eine so rohe und plumpe, daß sie fast mehr schadet als nützt, und eine vollständige, naturgemäße Organisation noch nirgend ausgeführt ist, so konnte zu wenig in die Augen fallen, was für ein kostbares Gut man an diesem Anfange bereits besaß, und was für ein bedeutsamer Fingerzeig darin für den Ausbau der Schulverfassung gegeben war. In vielen Städten, namentlich den kleineren, fehlt sogar dieser Anfang: dort sollen die bürgerlichen Gemeinden als solche zugleich Schulgemeinden sein, wie es die Kirchengemeinden ehedem waren. Während nun in diesen Städten, die gewöhnlich schon an ihren vielklassigen Schulkasernen kenntlich sind, das Zeug zu einer rechten Schulordnung noch gänzlich fehlt, ist es bei den vorhandenen Lokal-Schulgemeinden zu klein. Über die Lokal-Schulgemeinde hinaus kann das Auge keine Spur einer Schulgenossenschaft entdecken: es fehlen die Schulgemeinde-Verbände. In der Sphäre der bürgerlichen Gemeinde, des Kreises, des Regierungsbezirks und der Provinz ist die Schulgemeinde gleichsam von diesen Genossenschaften verschluckt worden. Es gilt daher, auch in diesen Sphären die reine Schulgenossenschaft darzustellen und zu organisieren, — analog den kirchlichen und bürgerlichen Verbänden. Dem steht freilich etwas im Wege, — nicht die Natur der Dinge, sondern die Verschrobenheit der Dinge durch die hergebrachten Schulordnungen: die Schulgebäude und andere Stücke des Schulvermögens sind vielfach Eigentum der bürgerlichen Gemeinden. (Wo die Lokal-Schulgemeinde Eigentümerin ist, fällt dieses

wirtschaft von dem untersten Alter an einen andern Unterricht fordern müßte als die Industrie, so würde dies die Herstellung rechter Schulgenossenschaften bedeutend erschweren. Glücklicherweise ist dem nicht so: einmal folgt nicht jeder Sohn dem Gewerbe des Vaters, und dann, was die Hauptsache ist, der elementare Unterricht kann für alle wirtschaftlichen Zweige wesentlich derselbe sein. Besondere Bedürfnisse lassen sich nebenbei berücksichtigen — wie es auch schon für den weiblichen Beruf geschieht, — oder sie können im reiferen Alter durch Fortbildungs- und Fachschulen bedient werden. — Die höhern Bildungsanstalten (Realschulen, Gymnasien und höhern Mädchenschulen) machen freilich noch eine gesonderte Überlegung nötig. Bringt man guten Willen dazu mit, so wird es sich wesentlich nur darum handeln, wie für das höhere Schulwesen insgesamt eine gesonderte lokale und landschaftliche (provinzielle) Repräsentation beschafft werden kann. Das Nähere muß ich den Männern von Beruf überlassen. Nur das sei noch bemerkt: will man das höhere Schulwesen nicht der Schulgenossenschaft eingliedern, — soll es dem Staate bez. den bürgerlichen Gemeinden einverleibt bleiben, — so ist der konfessionelle Charakter dieser Anstalten auf die Dauer nicht mehr haltbar.

Hindernis weg.) Ob es gelingen könnte, das Schulvermögen friedlich auf das Gebiet der Schulgenossenschaft zu verpflanzen, oder aber ob die bürgerliche Gemeinde wie bisher mit ihrem Vermögen freiwillig der Schule dienen sollte, möchte ich hier nicht weiter erörtern. In der Sphäre der bürgerlichen Gemeinde mögen einstweilen die Sachen stehen bleiben, wie sie stehen. Ebenso übergehe ich die Station der Kreisverbände. Wir dürfen den Nachkommen auch noch etwas zum Nachdenken überlassen. Meine Vorschläge beschränken sich auf das, was ohne irgend welche Schwierigkeit ausführbar ist. Sie wünschen

erstlich: vollständige Organisierung der Lokal-Schulgemeinden.
und dann: Herstellung der landschaftlichen Schulgemeinde-Verbände in dem Umfange eines Regierungsbezirks, deren beratendes Organ die Schulsynode und deren verwaltendes die Schulabteilung der K. Regierung ist.

Indem diese Synode aus den Lokal-Schulgemeinden resp. den Schulinspektionskreisen, welche einen konfessionellen Charakter tragen, sich aufbaut, ist sie in den Stand gesetzt, alles, was die Pflege des religiösen Lebens in den Schulen erfordert, nach Bedürfnis zu bedenken. Und indem überhaupt alle interessierten Korporationen des öffentlichen Lebens in ihr vertreten sein sollen, so lassen sich die Ansprüche derselben an den Schulunterricht so ordnen und ausgleichen, wie die Einheitlichkeit des Schullebens und die Vielseitigkeit des Bildungszieles es wünschenswert machen. Im weiteren muß in die Augen fallen, daß durch diese landschaftlichen Synoden ein kräftiges Bewegungsorgan in die Schulverwaltung eingeführt ist, und zwar ein solches, welches durch seine Zusammensetzung zugleich die Bewahrung einer gesunden Richtung verbürgt. Endlich aber — und dies ist wieder ein unschätzbarer Vorteil — kann das, was weiter zum Ausbau der Schulgenossenschaft (in der Sphäre der bürgerlichen Gemeinde und des Inspektionskreises) und zur Einrichtung der Schulanstalten erforderlich ist, teils in diesen Synoden vorberaten, teils ihnen zur Regelung nach den Bedürfnissen der Landschaft überlassen werden.

---

3. Das dritte Gebrechen.

Als das letzte der Grundgebrechen in der hergebrachten Schulverfassung bleibt noch zu nennen:

daß auf allen Stufen der Schulverwaltung der arbeitende Techniker, der Lehrer, von jeder amtlichen Mitwirkung ausgeschlossen ist.

In der Hauptsache hängt dieser Übelstand mit der bureaukratischen Form der Schulverwaltung zusammen: über die Lokal-Schulgemeinde hinaus wird alles von den dafür angestellten Beamten besorgt; eine Vertretung der interessierten Korporationen in der Gestalt von Kreis- und Landschafts-Synoden giebt es nicht. So befindet sich der Lehrerstand nur in derselben Lage wie mehrere andere Schulinteressenten: sie sind eben ausgeschlossen. Im Lokal-Schulvorstande hätte man zwar dem Lehrer Sitz und Stimme geben können — wie es auch in einigen deutschen Staaten geschehen ist —; ebenso hätten in den städtischen Schulkommissionen (Schuldeputationen) neben den Direktoren höherer Schulen auch ein paar Vertreter der Elementarschulen sitzen sollen: es wurde aber, zumal in Preußen, nicht beliebt. Gründe für diese Ausschließung der nächsten und sachkundigsten Ratgeber, die wirklich Grund haben, sind mir in meinem Leben noch nie zu Gesicht gekommen. Alles, was man dafür anzuführen pflegt, ist pure Rabulisterei: die Gründe sind hinterher gesucht worden, nachdem die Ansicht bereits feststand. Der gewöhnliche Einwand, daß der Lehrer nicht wohl Mitglied eines Kollegiums sein könne, welches über sein Leben und Wirken die Aufsicht führen solle, erledigt sich durch zwei Thatsachen, die das Gegenteil beweisen. Bei den höhern Schulen hat auch der Direktor eine Stimme im Kuratorium, und nach der rheinisch-westfälischen Kirchenordnung ist der Pfarrer nicht bloß Mitglied, sondern sogar Präses des Presbyteriums, obwohl beiden Kollegien auch ein Aufsichtsrecht beiwohnt. Was der Mitgliedschaft des Lehrers im Schulvorstande eigentlich im Wege steht — sofern außer den veralteten Schulgesetzen etwas im Wege steht, ist das, was einmal ein preußischer Abgeordneter in der Unterrichtskommission offenherzig aussprach. Es lag eine auf diesen Punkt gerichtete Petition vor. Ein liberales Mitglied hatte eben begonnen, dafür einzutreten, als ein anderes, ebenfalls zur „liberalen" Partei gehörendes Mitglied, ein adeliger Schulpatron, jenem in die Rede fiel: „Herr N., wie können Sie mir zumuten, mit meinem Schulmeister auf einer Bank zu sitzen!" — Ob durch dieses Diktum der Lehrerstand der gemeinten Gegend richtig charakterisiert ist, oder aber die Gesinnung der Schulpatrone, welche ihren Bauern solche Schulmeister geben, mit denen anständige Leute nicht zusammensitzen mögen, — in jedem Falle würde deutlich indiziert sein, daß die Schulverwaltung dieser Landschaft einer gründlichen Besserung bedürfte, und vielleicht wäre es das Rechte, gerade damit anzufangen, die dortigen Schulpatrone, Pfarrer, Lehrer und Bauern, auf eine Bank zu setzen.

Doch wenden wir von solchen altpreußischen Mißgestalten unsern Blick weg zu normaleren Verhältnissen und erfreulicheren Beispielen. Es giebt auch Gegenden, wo die Gemeinden eingesehen haben, daß die Schulverwaltung nicht gut beraten ist, wenn sie die Techniker nicht mitraten läßt. Dieweil aber die Schulgesetze im Wege stehen, so weiß man sich gewöhnlich nicht zu helfen und will deshalb erst das neue Unterrichtsgesetz abwarten. Glücklicherweise giebt es auch Leute, die sich von der langsamen preußischen Schulgesetzgebung nicht erst die Wege zeigen zu lassen brauchen. Es ist dem Ref. nicht wenig angenehm, gerade seine Heimatsstadt Barmen als ein Beispiel anführen zu können, das in dieser hervorragenden Weise bis jetzt einzig da steht. Ein paar Züge aus der hiesigen Verwaltungseinrichtung werden das beweisen. Über den Lokal-Schulvorständen der 24 Schul-Gemeinden besteht für die Gesamtverwaltung, wie in den meisten größeren Städten, eine sog. Schulkommission. Da nach den bestehenden Gesetzen der Lehrer nicht Mitglied des Schulvorstandes sein kann, so konnte er natürlich auch in die Schulkommission keine Aufnahme finden. Um aber doch aus dem Lehrerstande eine Mitberatung zu gewinnen, wie der zeitige Oberbürgermeister Bredt es wünschte, wurde eine Neuerung erdacht, die innerhalb der gesetzlichen Ordnung noch Platz finden könnte. Sie besteht darin, daß man einerseits aus der großen Schulkommission einen engern Ausschuß (Vorberatungsausschuß) heraussetzte und andrerseits die Hauptlehrer unter sich eine gleiche Anzahl von Vertretern wählen ließ. Bei allen wichtigen Angelegenheiten tritt nun jener Schulkommissions-Ausschuß mit diesem Ausschusse der Lehrer zusammen, um dieselben erst durchzusprechen. Auf Grund dieser Vorberatung bearbeitet dann der Schulkommissions-Ausschuß seine Vorlage an das Plenum. Diese Einrichtung hat sich bewährt. In den letzten Jahren waren viele tiefgreifende Änderungen in dem hiesigen Schulwesen vorzunehmen, z. B. die Fixierung des Lehrereinkommens an Stelle des Schulgeldes, die Umwandlung der bisherigen Hülfslehrerstellen in ordentliche Klassenlehrerstellen, die Anstellung von Lehrerinnen an den Unterklassen, Gründung neuer Schulgemeinden, Ausführung neuer Schulbauten u. s. w. Diese Angelegenheiten, die zum Teil schwieriger und penibler Natur waren, sind fast alle in verhältnismäßig kurzer Zeit zweckmäßig und friedlich erledigt worden. Von seiten der Verwaltung ist wiederholt öffentlich bezeugt worden, daß man dieses günstige Resultat insonderheit dem Zusammenwirken der erwähnten beiden Ausschüsse zu verdanken habe. — Ein zweiter Zug aus der hiesigen Schulverwaltung wird denen, welche sich nur die traditionelle Praxis vorstellen können, nicht minder auffällig sein. Wie fast an allen Orten des Niederrheins, so geschieht auch hier die Wahl des Hauptlehrers durch ein be-

stimmtes Wahlkollegium der Schulgemeinde; die Wahl der Klassenlehrer dagegen, weil sie häufiger vorkommt, durch den Schulvorstand. Wäre nun der Hauptlehrer Mitglied des Schulvorstandes, so würde er auch bei der Berufung der Klassenlehrer mitwirken können. Dies läge auch durchaus im Vorteil der Gemeinde, denn schon die einfachste Überlegung muß erkennen, daß niemand mehr interessiert sein kann und niemand mehr bemüht sein wird, tüchtige und zuverlässige Mitarbeiter zu gewinnen, als gerade der Dirigent der Schule. Solange das sog. Hülfslehrersystem bestand, war diese Mitwirkung des Hauptlehrers bei der Wahl der Unterlehrer faktisch in Übung; sie hing damit zusammen, daß die Hülfslehrer in der Familie des Hauptlehrers wohnen mußten. Als aber auf Andringen der K. Regierung die Hülfslehrerstellen in ordentliche Klassenlehrerstellen verwandelt wurden, hatte die Teilnahme der Hauptlehrer an der Wahl der unteren Lehrer keinen gesetzlichen Stützpunkt mehr. Nichtsdestoweniger wollten in Barmen die Schulvorstände und die städtische Schulkommission diese Mitwirkung erhalten wissen; es wurde sogar beschlossen, dieselben den Hauptlehrern in ihrer Berufsurkunde förmlich als ein Recht zuzusprechen. Dieser letztere Beschluß soll anfänglich bei der K. Regierung auf Widerspruch gestoßen sein; die Beharrlichkeit der städtischen Verwaltung hat jedoch schließlich das Ziel erreicht. In den neuen Berufsurkunden ist demgemäß ausdrücklich ausgesprochen, daß der Hauptlehrer in Gemeinschaft mit dem Schulvorstande die Klassenlehrer zu wählen habe, und in der Berufsurkunde eines Klassenlehrers steht neben der Unterschrift des Schulvorstandes auch die des Hauptlehrers. — Wie sehr diese Einrichtung innerhalb der hergebrachten Schulordnung als etwas Neues und Unerhörtes erscheint: blickt man über das Elementarschulwesen oder über die preußischen Grenzpfähle hinaus, so findet sich das, was hier Neuerung ist, dort als altes Recht und bewährte Praxis vor. An den höheren Schulen ist die Mitwirkung des Direktors bei der Wahl der übrigen Lehrer seit langem in Übung; und bei den englischen alten colleges, die unserem Schulpforta gleichen, hat der Rektor sogar das Anstellungsrecht. Letzteres mag ein wenig über die Normallinie hinausgehen, aber es hat doch Sinn; das Ausschließen des Schuldirigenten von der Wahl der Mitarbeiter dagegen hat keinen Sinn, da die größere Urteilsfähigkeit und das größere Interesse unstreitig auf seiner Seite sind. Sorgt man zuerst für ein tüchtiges Schulhaupt — zu welchem Zwecke am Niederrhein eben ein größeres Wahlkollegium eingerichtet ist, das sich auch nicht damit begnügt, die offiziellen Zeugnisse der Bewerber anzusehen, sondern sich selbst nach Kandidaten umsieht und dieselben in ihren Schulen aufsucht, — sorgt man also in dieser Weise zuerst für einen tüchtigen und zuverlässigen Hauptlehrer,

und giebt man demselben die Rechte, welche ihm um der Sache willen gebühren, so ist für die Wahl der übrigen Lehrer im voraus gut mitgesorgt. Das sind höchst einfache Reflexionen; allein die Schulbureaukratie, die in vielen Städten nicht weniger floriert als im Staate, hat sie bisher noch nicht begreifen können.

Die Bedeutung der aus Barmen mitgeteilten Neuerungen in der Schulverwaltung tritt vielleicht noch etwas heller hervor, wenn wir im Vorbeigehen einen Blick auf die Schwesterstadt Elberfeld werfen. Dort haben in den letzteren Jahren dieselben und zum Teil noch durchgreifendere Änderungen in Stellung und Besoldung der Lehrer und andern Schuleinrichtungen stattgefunden als in Barmen; allein es scheint niemandem eingefallen zu sein, dabei auch den Schulstand mit zu Rate zu ziehen; ebensowenig hat man daran gedacht, dem Hauptlehrer bei der Wahl der Mitarbeiter eine Stimme einzuräumen. Wie sich die Lehrer unter diesem Regimente fühlen, — im Vergleich zu ihren Kollegen in Barmen — braucht nicht erst gesagt zu werden. Woher dieser auffällige Gegensatz zwischen zwei Städten, die sonst in jeder Beziehung so viel Übereinstimmendes haben und ihrer Lage nach eine einzige Stadt bilden könnten? Aus der Ferne gesehen, läßt sich das Rätsel nicht lösen; hier an Ort und Stelle ist der Schlüssel leicht zu finden. Wie am ganzen evangelischen Niederrhein, so bildeten ursprünglich auch in Elberfeld die einzelnen Schulbezirke wirkliche Schulgemeinden, welche durch ein größeres Wahlkollegium den Hauptlehrer, und durch den Schulvorstand (in Verbindung mit dem Hauptlehrer) die unteren Lehrer wählten. Als später (nach 1814) in den Städten neben dem Gemeinderat eine sog. Schulkommission errichtet wurde, welche im wesentlichen die Rechte der Kreis-Schulinspektoren haben sollte, blieben in Barmen die Lokal-Schulgemeinden in ihren Formen und Rechten bestehen; in Elberfeld hielt man dagegen bei einer Umformung der städtischen Schulverwaltung im Jahre 1829 es für geraten, den Schulgemeinden das Recht der Hauptlehrerwahl zu entziehen und dasselbe der centralen Schulkommission zu schenken.*) So wurde dieses

*) Die drei sog. Pfarrschulen machen jedoch eine Ausnahme. Zwar besitzen auch hier die Schulgemeinden nicht das Wahlrecht, sondern seltsamerweise die Kirchengemeinden, welche dasselbe von alters her besaßen (weil die betreffenden Lehrer zugleich Organisten waren) und festzuhalten wußten. Diese Ausnahme erhält für unsere obige Betrachtung insofern Bedeutung, als sie zeigt, daß die Kirche zwar ihre eigenen Rechte zu wahren verstanden hat, nicht aber die der Familien und der Schulgemeinden. Daneben sind diese kirchlichen Lehrerwahlen auch eins der wenigen übrig gebliebenen Zeichen, welche daran erinnern, daß die Kirche einstmals begonnen hatte, ein Schulwesen zu bauen, das ihr einverleibt sein sollte, aber nicht imstande war, den großen Plan hinauszuführen.

Kollegium der Schulpatron; die Schulgemeinden zählten nicht mehr mit, in der wichtigsten Angelegenheit hatten sie den Mund verloren. Ohne Zweifel war diese vermeintliche Reform in guter Meinung geschehen; man dachte sich wahrscheinlich, die Wahlkörper der Lokal-Schulgemeinden könnten leicht dumme Streiche machen, — jetzt dagegen, bei der dreißigköpfigen Schulkommission, in welcher neben einsichtigen Geschäftsmännern noch sämtliche Pfarrer nebst den Direktoren der höhern Schulen sitzen, werde alles ehrbarlich und vorsorglich zugehen. Wie geht es aber in der Wirklichkeit zu? Während die Schulgemeinde-Wähler — sogar in rein bäuerlichen Gegenden, und wenn sie unter 20—30 Bewerbern die Auswahl haben — häufig sich die Mühe nicht verdrießen lassen, auch noch nach andern Kandidaten sich umzusehen und dieselben in ihrer Schule aufzusuchen, dieweil sie wissen, daß das Wohlergehen des Bezirks vielleicht für eine ganze Lebensdauer von dieser Wahl abhängt: nimmt die Elberfelder Schulkommission, wie eins ihrer Mitglieder gelegentlich öffentlich erklärte, bei ihren Wahlen auf keinen Lehrer Rücksicht, der nicht als Bewerber sich gemeldet hat und zu einer Probelektion sich herbeiläßt. Bequem ist das allerdings; daß es aber im Interesse der Schule liege, solche Lehrer, die aus Rücksicht auf ihre Gemeinden oder aus Gewissensgründen oder Ehren halber sich nicht selbst anbieten mögen, von Elberfeld wegzuscheuchen, wird schwerlich jemand behaupten wollen. Schon dieser eine Unterschied zwischen Schulgemeindewahlen und den patronatlichen Schulkommissionswahlen sagt dem Nachdenksamen genug. Wer an Ort und Stelle näher nachfragen will, insbesondere bei Lehrern, welche beide Wahlweisen und was weiter daran hängt, aus Erfahrung kennen, wird noch andere merkenswerte Unterschiede erkunden können. Man frage beispielsweise, wie viele Mitglieder der Schulkommission ihre Kinder in die öffentlichen Elementarschulen schicken und somit auch durch ein persönliches Interesse mit diesen Schulen verbunden sind. Zwar muß die Elementarschule darauf rechnen dürfen, daß es auch Männer giebt, die aus Wohlwollen und Pflichtgefühl für sie sorgen; allein zum Sorgen gehört Zeit, und die rechte Besorgung einer Lehrerwahl erfordert mitunter viel Zeit; dazu liegt der Elberfelder Schulkommission nicht nur die Wahl der Elementar-Hauptlehrer, sondern auch sämtlicher Lehrer der höhern Schulen ob. Die Wahlsorge, welche bei den Schulgemeindewahlen nur selten, vielleicht in 25—40 Jahren nur einmal vorkommt, nimmt also hier die Schulkommission sehr häufig in Anspruch. Man frage nun, wie viele Schulkommissions-Mitglieder bei den sog. Probelektionen, auf die so viel Wert gelegt wird, gegenwärtig zu sein pflegen, — oder frage, ob es bei ihren Wahl- und andern Geschäften nicht gegangen sei, wie es bei

großen, vielbeladenen Kollegien gewöhnlich zu gehen pflegt, daß nämlich die Entscheidung eigentlich in den Händen von Wenigen ruht, die in der Lage sind, der Sache ihre volle Aufmerksamkeit widmen zu können. Sollen einmal Patronatswahlen die besten heißen, so würde es sich doch empfehlen, der K. Regierung die Besetzung der Schulstellen zu überlassen, denn der Regierungs-Schulrat, der die Lehrer des ganzen Regierungsbezirks vor Augen hat, kann aus einer großen Zahl den geeignetsten auswählen, während die Schulkommission nur unter denen die Auswahl hat, welche sich bei ihr melden. Gewiß wird die Elberfelder Schulkommission nicht der K. Regierung das Lehrerwahl-Patronat anbieten, und mit Recht, — allein warum will sie nun selbst wieder den Schulgemeinden gegenüber den Schulpatron spielen? Am Rhein ist man bekanntlich auf das Feudalsystem der alten Provinzen mit seinen Patronatsrechten nicht gut zu sprechen; aber sind diese Schulkommissionsprivilegien nicht im Wesen dasselbe, und sind sie in der Wirklichkeit nicht noch viel unzweckmäßiger? Mich dünkt, es gehört doch wenig Verstand und Überlegung dazu, um einzusehen, daß die Schulgemeindewähler, welche nur höchst selten zu wählen brauchen und dabei meist zugleich für ihre eigenen Kinder sorgen, mit ungleich größerem Eifer und ungleich größerer Sorgfalt sich die Sache werden angelegen sein lassen, als eine Schulkommission, die sehr häufig zu wählen hat und bei den Elementarschulen durch kein persönliches Interesse angeregt wird. Man sollte auch denken, die Mitglieder einer solchen Schulkommission würden auf die Dauer selber fühlen, daß ihnen durch die Elementarlehrerwahlen Pflichten auferlegt seien, die sie beim besten Willen nicht nach Gebühr und ihrer Wichtigkeit gemäß erfüllen könnten, und die von Rechts wegen in anderen Händen und auf anderen Gewissen liegen müßten. Um so mehr darf man sich wundern, daß vor etwa drei Jahren, als das sog. Hülfslehrersystem aufgehoben wurde, die Schulkommission sich bereden ließ, auch noch die Wahl der zahlreichen Klassenlehrer aus den Händen der Schulvorstände zu nehmen und sich aufzubürden. Daß die guten Herren Vormünder immer noch glauben oder sich von angesehenen Leuten, die von Haus aus an ein bureaukratisches Schulregiment gewöhnt waren, glauben machen lassen, ihre centralistisch-patronatliche Form der Schulverwaltung sei die beste, die einzig richtige, ist in der That schwer zu begreifen; daß aber Schulgemeinden inmitten des freien bergischen Landes sich solche Bevormundung stillschweigend gefallen lassen, vier Jahrzehnte lang sich gefallen lassen, ist platterdings unbegreiflich. In jüngster Zeit endlich fangen die Schulgemeinden mit ihren Schulvorständen an, sich auf ihre Lage zu besinnen. Der erste Anstoß dazu kam durch die oben erwähnte neue Ferienordnung der Düsseldorfer Regierung, die in diesem Falle äußerst

wohlthätig gewirkt hat. Von der Schulkommission war diese fast in jedem Betracht unzutreffende Ferienordnung ohne viele Umstände acceptiert und den Schulen zur striktesten Beobachtung befohlen worden, während dieselbe da, wo die Schulvorstände ihre alten Rechte bewahrt haben, auf den entschiedensten Widerspruch stieß. Hier merkten die Elberfelder Schulgemeinden, daß selbst in einer Angelegenheit, welche sogar das „Regulativ" dem lokalen Bedürfnis gemäß geordnet wissen will, ihre Interessen von der städtischen Schulkommission nicht hinlänglich geschützt seien. So mußte es kommen; — denn der bergische Mann, wie sehr er die freie Bewegung liebt und eine Sache gern nach seinem Kopfe macht, so ist er doch auch den einmal geordneten Behörden gegenüber ungemein geduldig und gönnt ihnen, die Sachen nach ihrem Kopfe einzurichten, solange er keinen Grund zum Mißtrauen hat. Der zweite Anstoß geschah dadurch, daß bei der Umwandlung der Hülfslehrerstellen in selbständige Klassenlehrerstellen den Schulvorständen auch dieses Wahlrecht entzogen wurde. Jetzt fühlten die Schulvorstände, daß ihr Amt zu einem bloßen Handlangerposten herabgesunken sei. Dem Vernehmen nach geht zwar die Schulkommission mit dem Gedanken um, die Schulvorstände bei der Wahl der untersten Klassenlehrer (der dritten Lehrer) ein wenig mitwirken zu lassen; es soll sogar schon vor zwei Jahren eine Instruktion dafür ausgearbeitet und genehmigt worden sein. Sie ist aber, wie jüngst in einer Schulvorsteherkonferenz gesagt wurde, bis heute noch nicht zur Ausführung gekommen. — Man sieht hieraus, wie schwer es hält, selbst in städtischen Verhältnissen, wo der Bureaukratismus in der Schulverwaltung sich einmal festgesetzt hat, dem Princip der Selbstverwaltung wieder auf die Beine zu helfen. Was wird es erst kosten, um auf staatlichem Boden dem Selfgovernment der Schulgenossenschaften Raum und Recht zu verschaffen! — Ohne Zweifel sieht der Leser jetzt auch ein, warum in Barmen die Lehrer eine ganz andere, befriedigendere Stellung haben als in Elberfeld. Wo eine Schulkommission die nächsten Schulinteressenten, die Schulgemeinden, bei einer der wichtigsten Angelegenheiten von jeder Mitwirkung ausschließt, da ist es nicht zu verwundern, daß sie auch die Lehrer als Unmündige behandelt; und wenn sie den Schulvorständen nicht zutraut, die Klassenlehrer wählen zu können, wie läßt sich da erwarten, daß sie den Hauptlehrern eine Stimme einräume? — Es ist wahr und gewiß und wird immer deutlicher sich erweisen, daß die Interessen und Rechte der Familien bez. der Schulgenossenschaft und die der Lehrer solidarisch verbunden sind.

In den beiden Exempeln städtischer Schulverwaltungen ist uns anschaulich vor Augen gestellt, wovon der dritte Abschnitt unserer Untersuchung zu handeln hat, — in dem einen Beispiel das Gebrechen, was wir in der hergebrachten Schulordnung beklagen, und in dem andern die Reform, welche man um der Schule willen wünschen muß. Freilich ist diese Reform in dem vorliegenden Falle noch unvollständig, — auch für die unteren Verwaltungsstufen noch unvollständig: es stand eben das alte Schulgesetz im Wege. In einer neuen Schulordnung, welche die Verhältnisse von Grund auf ungehemmt ordnen kann, würde die Reform lauten müssen — bei der Lokal-Schulgemeinde:

> im Schulvorstande hat auch der Lehrer (bez. der Hauptlehrer) Sitz und Stimme in allen Angelegenheiten, welche nicht seine Person unmittelbar betreffen;

und bei dem Schulgemeinde-Verbande, innerhalb der Städte, wo eine sog. Schulkommission (Schuldeputation) besteht:

> in den städtischen Schulkommissionen müssen die Lehrer ebenfalls angemessen vertreten sein, — je nach der Größe der Stadt durch 2—4 Mitglieder.*)

Was die folgenden Stufen der Schulverwaltung betrifft, so braucht die Reform, um das Rechte zu treffen, nur in diesem Stile fortzubauen. Auf allen Stufen, wo eine Repräsentation der Schulinteressenten besteht oder bestehen soll, gelte der Grundsatz, daß man auch die arbeitenden Techniker, die Lehrer, mitraten lasse. — Wie der Leser gemerkt haben wird, wollen unsere im ersten und zweiten Abschnitte begründeten Organisationsvorschläge möglichst an das Bestehende sich anschließen; über die Lokal-Schulgemeinde hinaus, die einer vollständigeren Organisation bedarf, haben wir eigentlich Neues nur vorgeschlagen für die Oberstufe, für den landschaftlichen Schulgemeinde-Verband: die Schulsynode. Fassen wir nun das, was die ersten beiden Abschnitte über die Zusammensetzung dieser Synode empfohlen haben, mit dem, was hinsichtlich der Mitwirkung des Schulstandes zu wünschen ist, zusammen, so würde das Baugesetz hier lauten:

> In der landschaftlichen Schulsynode müssen vertreten sein: die Familie (die Schulgemeinde), die bürgerliche Gemeinde, die Kirche und der Lehrerstand und zwar jeder dieser vier Interessenten, welche den Hauptstamm der Synode bilden sollen, durch die

---

*) Ob in großen Städten die vorhin erwähnten beiden Ausschüsse (aus der Schulkommission und den Lehrern) nicht daneben auch noch gute Dienste leisten können, werden erfahrene Verwaltungsbeamte und die Mitglieder solcher Schulkommissionen am besten zu beurteilen wissen.

gleiche Zahl von Mitgliedern. So erhält jeder Teil Raum genug, das, was er berufsgemäß vertreten soll, zu Gehör zu bringen, und ist doch auch gehindert, seine Anliegen über das rechte Maß hinaus geltend zu machen.*)

Für die Zwischenstufe — die Kreise — bleibt allerdings auch noch etwas zu wünschen übrig. Hier werden unsere Vorschläge jedoch keine bestehende Einrichtung antasten: sie sind nicht organisatorischer Natur, sondern haben vorwiegend eine freie, persönliche Pflege des Schulwesens im Sinne, eine Belebung und Ergänzung der Kreis-Schulinspektion. Nichtsdestoweniger hält der Verfasser sie für ebenso wichtig, wie eine der andern besprochenen Reformen. — Unter „Kreis" will hier nicht der bürgerliche (landrätliche), oder der kirchliche, sondern der Schulinspektions-Kreis verstanden sein.

Bevor wir nun zur Betrachtung der Kreis-Inspektion schreiten, sei es gestattet, ein paar rückblickende Zwischenbemerkungen einzuschieben.

Das in diesem Kapitel vorkommende Grundgebrechen ist weniger eingehend behandelt worden als die beiden andern, indem weder die einzelnen Übelstände aufgezählt worden sind, welche die Zurücksetzung des Lehrerstandes zur Folge gehabt hat, noch die positiven Gründe, welche für die Mitwirkung des Schulstandes bei der Schulverwaltung sprechen. An einem andern Orte hat der Verfasser sich ausführlich darüber ausgesprochen. (Vgl. „Die freie Schulgemeinde" S. 254—263: „Die Haltung des Lehrerstandes und der Geist, der in dem Corps thut leben.") Hier ist es mit Absicht nicht geschehen.

Sollten etwelche Kollegen noch etwas anderes in der vorliegenden Abhandlung vermissen — etwa die Hervorhebung der Wichtigkeit, der fortgeschrittenen Bildung und der Verdienste des Lehrerstandes — weil sie gewohnt sind, in ähnlichen Büchern diese Stücke recht herausgestrichen zu finden: so kann der Verf. nur bemerken, daß er diesem Geschmacke nicht zu dienen vermag. Im Geschäftsleben ist es allerdings gebräuchlich, daß jeder seine Ware preist; und in einer norddeutschen Pastoralkonferenz, von der jüngst in einem ihr befreundeten Blatte berichtet wurde, empfahl ein Pfarrer seinen Kollegen, insbesondere den Schulinspektoren, sie möchten doch gegenüber den Angriffen und Verkleinerungen ihrer Verdienste um das Schulwesen diese Verdienste und die pädagogische Qualifikation der Geistlichen bei jeder Gelegenheit recht betonen. Was andere Stände an ihrem Teil für schicklich oder dienlich halten, bleibe an seinen Ort gestellt, —

*) In betreff einiger andern Vertreter, welche die Synode aus besonderen Gründen in ihrer Mitte zu sehen wünschen muß, wird im II. Teil dieser Abhandlung das Genauere zu sagen sein.

aber das ist gewiß, daß dem Schulstande das Selbstrühmen schlecht ansteht und nichts einbringt. Selbstzucht, rechte, herzhafte Selbstzucht wird ihm förderlicher sein; und wenn er der Wahrheit die Ehre geben will, so wird er bekennen müssen, daß es in seiner Mitte leider noch manche Glieder giebt, deren Haltung oder Bildung viel zu wünschen übrig läßt. Mein Wunsch, das Schulwesen in eine freie Schulgenossenschaft gestellt und von ihr regiert zu sehen, gründet sich insonderheit auch darauf, daß dadurch der Lehrerstand erst recht an die Öffentlichkeit, aber damit zugleich unter eine vielseitigere und strengere Kritik kommen wird. Die staatlich-kirchliche Scholarchie kann einen charakterhaften Schulstand weder gebrauchen, noch heranbilden.

Es wird hier am Platze sein, auch der vielgebrauchten Formel „Emancipation der Schule" eine kurze Betrachtung zu widmen. In der vorliegenden Abhandlung kommt dieses Stichwort gar nicht vor. Abgesehen davon, daß jedem, der mit eigenem Verstande denkt, alle Phrasen und Gemeinplätze zuwider sind, tritt bei diesem Ausdrucke noch hinzu, daß Freunde und Feinde ihr Bestes gethan haben, um seinen Sinn gründlich zu verwirren. Wollte man das Wort überall recht verstehen, so würde niemand Ursache haben, es zu scheuen. Jedem organischen Wesen, sei es eine Gemeinschaft, oder ein einzelner Mensch, oder bloß ein Organ wie Arm oder Fuß — muß man gönnen und wünschen, daß es von allem, was seiner Natur zuwider und seiner Bestimmung hinderlich ist, frei sei. Diese Freiheit hat drei Seiten, oder genauer: sie besteht aus drei verschiedenen Freiheiten. Machen wir uns das in der Kürze anschaulich. — Der Arm meines Leibes z. B. kann zuerst durch eine äußere Macht gebunden sein, etwa dadurch, daß ihn jemand festhält, oder daß irgend eine Rücksicht oder ein Befehl seinen freien Gebrauch untersagt. Fällt dieses Hindernis, so ist er insoweit frei. Zum andern könnte er in seiner Bestimmung dadurch gehemmt sein, daß seine anatomischen Teile nicht normal gebildet, oder daß die Gelenke verwachsen wären u. s. w. Hier läge dann die Unfreiheit in der verkehrten organischen Einrichtung. Eine natur- und bestimmungsgemäße Organisation ist danach die zweite Bedingung der Freiheit. Die volle Freiheit fordert aber noch mehr. Wäre einer der anatomischen Teile des Armes, oder der ganze Leib, dessen Glied er ist, zeitweilig krank, so würde er auch wieder zeitweilig in irgend einem Maße unfrei sein; und versagten sogar die eigentlichen Lebensträger, die sensibeln und motorischen Nerven, ihren Dienst, so würde weder die äußere, noch die in der richtigen Organisation liegende Freiheit etwas nützen: der Arm wäre lahm, gänzlich unfrei, ein Leichnam. — Wie die volle Freiheit des Armes, so begreift auch die volle Emancipation des Schulwesens eben dieses Dreifache. Vorab kann die Schule durch äußere

Mächte, z. B. dadurch, daß Staat und Kirche überwiegend das Schulregiment an sich genommen haben, in ihrer Arbeit und Entwicklung sich gehemmt fühlen. Damit, daß die Voransprüche dieser Mächte auf das richtige Maß zurückgeführt wären, würde aber die Emancipation noch lange nicht am Ziele sein. Jetzt kann erst der zweite Akt der Freimachung beginnen: die natur- und bestimmungsgemäße Organisation der Schulverwaltung und der Schulanstalten, wodurch aber, wie wir gesehen haben, die Schule so wenig von der Kirche als von den anderen Lebensgemeinschaften getrennt wird. Wäre auch dieses Zweite in Ordnung, so handelt es sich noch um das Dritte, welches die Hauptsache ist: um die eigentlichen Lebenskräfte im Schulorganismus, vor allem um einen sittlich, wissenschaftlich und technisch wohl ausgerüsteten Lehrerstand. Erst mit dieser dritten Bedingung ist die volle Emancipation des Schulwesens gegeben. Wo dagegen die beteiligten Gemeinschaften des Volkslebens — der Staat, die Kirche, der wirtschaftliche und gesellige Verkehr, die Familie u. s. w. alle oder teilweise krank, zerrüttet sind, — oder wenn gar der Lehrerstand an schweren sittlichen Gebrechen leidet oder unzulänglich gebildet oder praktisch nicht genug geschult ist: da liegt die Schule dergestalt in Fesseln, wie sie weder durch eine äußere Macht, noch durch eine zweckwidrige Organisation gefesselt werden kann.

Was „Emancipation der Schule" heißt, worauf es dabei ankommt, was dafür zu thun ist, — kann hiernach allen Schulinteressenten klar sein. Es wäre aber gut, daß es ihnen recht klar würde, denn die Sache geht sie an. Wie die Schule nicht um der Lehrer willen da ist, sondern der Lehrerstand um der Schule willen, so gilt auch die „Schulemancipation" den Eltern und Kindern, nicht zunächst den Lehrern: rechte Lehrer sind eben erst die Hauptbedingung der Emancipation der Schule. Wohl hat der Lehrerstand ein Interesse daran, daß die erste und zweite Bedingung der Freiheit erfüllt seien, — daß namentlich eine solche Organisation der Verwaltung und der Anstalten geschaffen werde, worin er mit Freudigkeit und Erfolg seine Arbeit thun könne, — zu welcher rechten Organisation daher auch ein gebührendes Maß von Freiheit und Rechten für den Lehrer gehört. Er selbst aber, der Lehrerstand, hat die Hauptsorge, die schwerste Verantwortung für die Freiheit, die Lebensfähigkeit der Schule zu tragen, wie er wiederum bei der Schulinteressentenschaft der Hauptgegenstand ihrer Sorge ist. Die schärfste und nachhaltigste Forderung macht daher die Emancipation der Schule an den Lehrerstand, und je mehr das Schulwesen in eine freie Verfassung hineinwächst, desto mehr werden auch die Ansprüche an die Arbeit der Lehrer, an ihre technische Befähigung und vor allem an ihre sittliche Aus-

rüstung und Haltung sich steigern. Die Schulmänner rechter Art brauchen das nicht zu beklagen. Ohne Bürde keine Würde. Ein gut Teil der Lehrer hat freilich mit dem Wort „Emancipation der Schule" gespielt, um eine Weile in seinem Lichte fröhlich zu sein. Aber die Freiheit ist nicht zum Amüsement da. Möchten die Schulinteressenten nur recht bald mit der vollen Emancipation der Schule Ernst machen: zu allseitigem Nutz und Frommen würde dann das Spielwerk schnell aufhören.

Der Schul-„Kreis" ist dermalen noch keine eigentliche Schulgenossenschaft, sondern nur ein Inspektionsbezirk. Die Aufgaben, von denen bei dieser Instanz zu reden ist, sind die persönlichen des Schulinspektors. Es ist von Wichtigkeit, sich klar zu machen, daß dieselben von denen des Schulvorstandes wie von denen des Schulrates sich wesentlich unterscheiden. Ihre Eigentümlichkeit tritt schon in der Obliegenheit hervor, welche der Kreis-Inspektor mit jenen beiden Verwaltungsstellen gemein hat und wonach sein Amt benannt ist, — in der Aufsicht über die Schulen. Der Schulrat nämlich hat so viele Schulen und Lehrer unter sich, daß er im Laufe von 6—8 Jahren höchstens einmal die Runde machen kann; und wenn er eine Schule besucht, so sind es bloß die äußeren, präsentabeln Leistungen, welche in den wenigen Stunden ihm kundbar werden. Seine Besuche werden hauptsächlich nur dazu dienen, ihn von dem allgemeinen Stande der Schulen in Kenntnis zu erhalten; durch dieselben einen Impuls auf das Leben und Streben der Lehrer wie der Schulvorstände ausüben zu wollen, darf er sich kaum einfallen lassen. Höchstens mag es ihm gelingen — falls er daran Freude hat — einen gewissen Schrecken vor sich her zu verbreiten, eine Wirkung, die auf dem Erziehungsgebiete von zweifelhaftem Wert ist. Der Schulvorstand dagegen wird seinen Blick vorzugsweise auf das zu richten haben, was dem Schulrate wie dem Kreis-Inspektor nicht zugänglich ist, nämlich ob der Lehrer seine täglichen Obliegenheiten pünktlich wahrnimmt, und so wandelt, wie es einem Erzieher der Jugend geziemt. Die unterrichtlichen und erziehlichen Leistungen stehen zwar dem Schulvorstande auch vor Augen, deutlicher noch als dem Schulinspektor; zu einem taxierenden Urteil darüber ist jedoch mehr erforderlich als bloßes Sehen: einmal eine gewisse technische Einsicht, die mindestens eine Beschäftigung mit der pädagogischen Litteratur voraussetzt, und sodann eine gewisse Umsicht, die nur durch ein Vergleichen vieler und verschiedenartiger Schulen erworben werden kann. Wer ohne diese Vorbedingungen, bloß auf sein Sehen hin, ein abschätzendes Urteil sich erlaubt, läuft immer Gefahr, den Personen oder der Sache unrecht zu thun und Schaden anzurichten. Das Wie der Schularbeit, ihre

methodische und praktische Seite, vermag ohnehin nur der sicher zu beurteilen, welcher imstande ist, seine Urteilsberechtigung durch eine sofortige Unterrichtsprobe zu beweisen. Über die Lokal-Aufsicht ist somit klar, daß sie allerdings eine wichtige und unerläßliche Aufgabe hat, weil dieselbe nur solchen Personen, die an Ort und Stelle sind, übertragen werden kann; zum andern ist aber auch klar, daß es neben dieser Aufgabe noch andere giebt, für die weder der Schulvorstand noch der Schulrat ausreicht, für die demnach ein Dritter bestellt werden muß. Dieser Dritte ist eben der Kreis-Inspektor, der technische Schulrevisor. In der Aufsicht hat er den bedeutsamen Beruf: den Schulen das Vollmaß ihrer Arbeitsziele vorzuhalten, aber auch die Lehrer gegen unzulängliche Urteile von oben oder unten in Schutz zu nehmen. Wo der geeignete Kreis-Schulrevisor fehlt, da ist die Schulaufsicht in zwei wesentlichen Stücken unvollständig.

Aber die Schulaufsicht macht allein noch nicht den vollen Beruf des technischen Schulrevisors aus. Derselbe reicht noch viel weiter. In seinem Vollsinne gefaßt, wie es die Zwecke und Bedürfnisse der Schule fordern, müssen jener Aufgabe noch eine zweite und noch eine dritte, die nicht minder wichtig sind, zur Seite treten.

Betrachten wir vorab die neue zweite. Ist die erste, die Aufsicht, darauf gerichtet, daß die Schulkinder das werden, was sie werden sollen, so gilt die nächstfolgende zweite Aufgabe dem Lehrerstande: soll der Schulinspektor dort der Helfer des Schulvorstandes und Schulrates sein, so hier gleichsam der Helfer und Nachfolger des Seminar-Direktors. — Die Lehr- und Erziehungsarbeit in der Schule ist eine Kunst, eine schwere Kunst, die nimmer ausgelernt werden kann. Der aus dem Seminar tretende junge Lehrer ist ein Anfänger und leider nicht selten ein sehr dürftiger, was nur da nicht in die Augen fällt, wo die älteren Lehrer leider nicht weit über diesen Anfang hinausgekommen sind. Sollen die Seminarien wirken, was sie wirken können, soll ihre Arbeit nicht zum Teil wieder verloren gehen, soll das Schulwesen nicht in Stagnation geraten, sondern in stetigem Fortschritte bleiben: so müssen Veranstaltungen zu unaufhörlicher Fortbildung der Lehrer getroffen sein, und zwar solche, die es dem angehenden Lehrer wenigstens in den nächsten zehn Jahren nach dem Seminar platterdings unmöglich machen, sich auf die Bärenhaut zu legen. Die Sorge dafür kann selbstverständlich keinem andern zufallen, als dem Kreis-Inspektor. Ob er das zu leisten vermag und zwar mit seinen persönlichen Kräften allein, — das ist eine Frage, die uns vorab nicht zu bekümmern braucht. Hier handelt es sich nur darum, zu beweisen und zu konstatieren, daß und wie für eine steigende Ausrüstung der Lehrer, zumal der angehenden, gesorgt werden muß, und daß dafür zunächst der technische Revisor verant-

wortlich ist. Man hat ihm wohl auch die Sorge für die Vorbildung der Lehrer aufbürden wollen. Sehr mit Unrecht. Wohl soll er die Präparanden seines Kreises in Obacht nehmen und guten Rat für sie bereit haben; allein diese bedürfen vor allem ordentlichen schulmäßigen Unterricht. Den kann der Schul-Inspektor weder selbst geben, noch herbeizaubern: hier sind Präparandenschulen nötig und zwar, wenigstens in hiesiger Gegend, nicht solche Not- und Hülfsanstalten, wie das preußische Regulativ sie will, — wonach nämlich ein Lehrer neben seiner täglichen Schullast auch noch die Sorge für eine Anzahl Präparanden sich aufladen soll, — sondern wohlausgestattete Institute, in denen wirklich etwas gelernt werden kann. Des Kreis-Inspektors Zeit und Kraft gehören den Schulen und den angestellten Lehrern. Für anderes mögen andere sorgen. Hier hat er die Hände voll zu thun. Darauf weist ihn auch seine Instruktion hin: sie fordert z. B. bestimmt, daß er mit seinen Lehrern regelmäßige Konferenzen halte. Diese Konferenzen, die leider in manchen Kreisen nur vierteljährlich stattfinden, — samt dem etwa damit verbundenen Lesezirkel — sind aber nur eins von dem vielen, was die fortschreitende Ausrüstung des Schulstandes verlangt.

Fürs erste gehören praktische Lehrübungen in der Schule dazu. Diese mit der gesamten Konferenz vorzunehmen, mag einstweilen gut heißen, ist aber weder das Beste, noch das Ausreichende — aus vielen Gründen. Richtiger, fruchtbarer ist es, die Lehrerschaft des Kreises in mehrere kleinere Gruppen zu teilen, — doch so, daß jeder sich die Gruppe wählen kann, zu der er gehören will. Jede Gruppe habe einen Senior, unter dessen Leitung die praktischen Übungen vorgenommen werden, und der darüber in den Hauptkonferenzen, je nach Erfordern, Bericht erstattet, — jedenfalls am Ende des Jahres einen Gesamtbericht. (Lehrer, die bereits über 25 Jahre im Amte stehen, dürfen nicht mehr verpflichtet sein, daran teil zu nehmen, wohl aber berechtigt.) Das Zweite, was nötig ist, geht vornehmlich die angehenden Schulleute an. Ein Lehrer, der sich für seine tägliche Lehrarbeit ordentlich ausrüsten und präparieren will, muß in den Fächern, wo der mündliche Unterricht, der dem Lehrbuche zur Seite tritt, besondere Schwierigkeiten hat — im Religionsunterricht, in der Naturkunde, in der Heimatsgeographie und in der Kunde vom Menschenleben in Gegenwart und Vergangenheit — nach und nach sämtliche Einzellektionen schriftlich sich ausarbeiten, so ausarbeiten, wie er sie in der Schule geben will, also den vorzutragenden Lehrstoff mit allen Zuthaten von Erklärungen, Reflexions- und Repetitionsfragen. Diese Ausarbeitungen müssen auf der Unterstufe beginnen, — denn jeder der genannten Gegenstände soll auch bei

den Kleinen schon vorkommen, natürlich in der Form des sog. Anschauungs- und Sprechunterrichts, — und müssen durch alle Stufen fortgeführt werden. Der sachkundige Leser merkt, daß mit diesen schriftlichen Präparationen ungefähr das gemeint ist, was bequeme Leute im Buchladen kaufen — sog. „Handbücher", — um sie „als Kissen und Pfühle unter ihre Achseln und Häupter zu legen," was dem Vernehmen nach gemächlicher sein soll. Ein Schulmann rechter Art, der es auf die Schulmeisterschaft abgesehen hat, wird freilich solche „Wegweiser" aus fremder Feder auch nicht verschmähen, im Gegenteil, — aber er wird sie dazu benutzen, um sich sein „Handwerkszeug" für seine Verhältnisse und seine Hand selbst zu verfertigen.*) — Das ist viel verlangt, — gewiß, und doch nichts anderes und nichts mehr, als was jedem, auch dem letzten Schularbeiter zugemutet werden darf. Ein Lehrer, der im ersten Jahrzehnt nicht mit der Feder in der Hand sich präparieren mag — zumal in den unteren Klassen, wo das Unterrichten am schwierigsten ist, — ist genau dem Pfarrer gleich, der von der Kandidatenzeit an seine Predigten improvisieren wollte. Wie bei letzterem, wenn nicht eine außergewöhnliche Begabung und nebenhergehende gründliche Studien das Predigtschreiben ersetzen, die Vorträge auf die Dauer leer und langweilig werden, so wird letzterer es nie zu einer solchen Ausrüstung im Lehrfache bringen, die im Urteil und im Können auf allen Stufen sich sicher fühlt, — es sei denn auf einem Umwege und mit viel größerer Mühe. Die schriftliche Präparation ist in der That der kürzere und leichtere Weg, und überdies für ein erfolgreiches Fortschreiten zu immer höheren Zielen die beste Bürgschaft. Erst muß man einen Lehrgang haben, d. i. im Kopf und im Munde haben, um daran bessern zu können; wenn der linke Fuß schreiten soll, so muß der rechte erst feststehen. — Die empfohlenen schriftlichen Ausarbeitungen werden freilich nicht mit dem laufenden Unterricht von Woche zu Woche Schritt halten können. Zwischenein wird fort und fort eine bloß meditierende Präparation aushelfen müssen. Darum sagte ich vorhin, der Lehrer solle „nach und nach" die Lektionen zu Papier bringen. Bei anhaltendem Fleiße möchte er vielleicht in 8—10 Jahren mit dem Brouillon-Entwurf durch alle Stufen zu stande kommen, — eher wohl schwerlich, da auch die theoretischen Fachstudien und die allgemeine Fortbildung Zeit und Kraft in Anspruch nehmen.

Wie soll nun der Schulinspektor es angreifen, um unter den jüngeren Lehrern seines Kreises ein solches Arbeiten in Gang und Schwung zu bringen? Der Weg ist einfach und bereits gewiesen. Die oben erwähnten

---

*) Walter. Der Strang ist mir entzwei. Mach mir ihn, Vater.
Tell. Ich nicht. Ein rechter Schütze hilft sich selbst.
(Schillers Tell.)

Gruppen für die praktischen Lehrübungen sind auch die rechte Stelle zur Leitung und Kontrollierung dieser schriftlichen Präparationen. Der Senior jeder Gruppe muß mit dem jüngeren Kollegen (und den älteren, welche daran teilnehmen wollen) in besonderen Zusammenkünften den Lehrgang jedes der bezeichneten Fächer theoretisch durchsprechen und daneben abwechselnd eine der gefertigten Präparationen kritisch durchnehmen, — ebenso von Zeit zu Zeit sich vergewissern, daß diese Arbeiten bei den ihm zugewiesenen jüngeren Lehrern voranschreiten. Der Schulinspektor wird, wie bei jenen praktischen Lehrübungen der Gruppen, so auch an diesen Zusammenkünften abwechselnd, in der Reihe herum, teilnehmen, zuweilen selbst Musterbeispiele vorführen und namentlich auch für Beschaffung litterarischer Hülfsmittel sorgen — natürlich auf Kosten der Schulkassen, da diese Ausgaben den Schulen reichliche Zinsen versprechen. — Endlich wird der Kreis-Inspektor wünschen müssen, um seine Hauptkonferenz herum noch eine dritte Art von Filial-Zusammenkünften sich bilden zu sehen: ich meine solche Gruppen, die der theoretischen Fachbildung und der allgemeinen Fortbildung gewidmet sind. Am nächsten und zwar allen gleich nahe liegt die Theorie und Geschichte der Pädagogik und insonderheit der Elementarschulpädagogik, — wofern nicht bei einzelnen in irgend einem andern Wissenszweige empfindliche Lücken vorhanden sind, die um der Schularbeit willen erst ausgefüllt werden müssen. Es wird sich empfehlen, die Gruppen in freier Weise so sich bilden zu lassen, wie das Bedürfnis die Mitglieder zusammenführt: so mag hier eine bestehen, um z. B. die Geschichte der Pädagogik durchzuarbeiten; dort eine andere, die sich um pädagogische Psychologie bemüht; an dritter Stelle eine, die der deutschen Sprache und Litteratur, oder der Naturkunde gewidmet ist u. s. w. Das eigentliche Lernen muß selbstverständlich zu Hause geschehen; die Versammlungen sollen nur dazu dienen, das Lernen im Zuge zu erhalten, die Schwächeren zu unterstützen und den Erwerb zu klären und zu befestigen. Demgemäß wird es sich empfehlen, die Verhandlungen so einzurichten, daß in der Reihe herum über das Gelernte freie Vorträge gehalten, dann die Vorträge durchgesprochen und jeweilig ordentliche Repetitorien angestellt werden. — Wie dringend nun der Schul-Inspektor wünschen muß, daß Filial-Vereine dieser letzteren Art zu stande kommen, so wird er sich doch zu sagen haben, daß hier freies Land ist, wo jedes „Machen-"wollen und Kommandieren eher schadet als fördert. Dennoch kann er viel dazu thun: einmal durch stetiges Anregen in allerlei Form und Weise, dann durch aufmunterndes Anerkennen der Anfänge in diesen Fortbildungsbestrebungen, und namentlich durch Herbeischaffung zweckmäßiger litterarischer Hülfsmittel. Ob just alle Lehrer des Kreises bis auf den letzten Mann an diesen

wissenschaftlichen Vereinen sich beteiligen, darauf kommt vorab weniger an; die Hauptsache ist, daß wenigstens ein Kern strebsamer Kräfte inmitten der Lehrerschaft vorhanden sei. Ein wenig Sauerteig durchsäuert endlich den ganzen Teig. Wo nichts Derartiges zu stande kommen will, da steht es nicht gut.

Das wäre denn die zweite Hauptaufgabe des Schulinspektors, deren Ziel die wachsende Ausrüstung des Lehrerstandes ist. Wer nun den Zweck will, muß auch die Mittel wollen: diese sind die monatlichen Gesamtkonferenzen und die bezeichneten dreifachen Filialkonferenzen. Association, gemeinsames Arbeiten, gegenseitige Hülfeleistung — das ist die Losung auf allen Gebieten, wo man vorwärts schreiten will. Die Wirklichkeit ist freilich bisher hinter diesem Ideale zurückgeblieben; wo und wie weit dies geschehen, wollen wir hier nicht des breiteren untersuchen — aus mancherlei Gründen. Nur ein paar orientierende Notizen. Ein alter Kollege vom Mittelrhein erzählte jüngst, daß er während seines vierzigjährigen Amtslebens in verschiedenen Schulinspektionskreisen niemals einer größeren Lehrerkonferenz beigewohnt habe als der amtlichen, welche der Kreisinspektor jährlich einmal zu halten pflege; von freien Konferenzen sei ihm in seinem Bereiche noch nie etwas zu Gesichte gekommen. Und das ist eine Gegend, wo — den Zeitungsnachrichten nach — der politische „Fortschritt" und jegliche Art von „Aufklärung" mächtig ins Kraut geschossen sein soll. Aus Westfalen wurde vor einiger Zeit im Ev. Schulblatte berichtet, daß eine dortige amtliche Kreiskonferenz, wenn gerade der Schulinspektor verhindert sei, nichts Gescheiteres zu thun wisse, als mit Karten- und Kegelspiel sich die Zeit zu vertreiben, — natürlich gegen 15 Silbergroschen Diäten. Wie eine solche verrohete Lehrerschaft amtlich „angeführt" worden sein muß, läßt sich auch ohne lebhafte Phantasie hinzudenken. — Ref. weiß nicht, in wie vielen Kreisen es mit der Fortbildung der Lehrer besser oder schlechter steht, als in den vorgenannten. Allein das weiß er, daß die obigen Vorschläge ausführbar sind, — wenn die Seminarien richtig vorgearbeitet haben und die rechten Leute an der Spitze stehen. Er hat auch solche gute Exempel kennen gelernt: meistens waren sie jedoch in freier Weise von einzelnen strebsamen Lehrern ausgegangen und hatten ohne Unterstützung von oben sich entwickeln müssen. Eines Beispiels gedenkt er auch, wo der Kreis-Inspektor selbst die Sache angeregt hatte und leitete. An 6—8 Jahre lang nahmen die Gruppenkonferenzen (neben der Hauptkonferenz) einen erfolgreichen Fortgang; dann aber schliefen sie nach und nach ein. Der Leiter war mittlerweile müde geworden, — vermutlich dadurch, daß es ihm nicht gelungen war, kräftige Stützen inmitten der Lehrer zu gewinnen; und dies hatte vielleicht wieder

seinen tieferen Grund darin, daß er zu viel regieren und „machen“ wollte und das Werk nicht in dem rechten, gesunden Boden wurzelte. Auf felsichtem Lande gedeiht auch die Saat des besten Säemanns nicht. — Es giebt aber auch Distrikte und Orte, wo äußere Umstände jeden Fortschritt dieser Art unmöglich machen: es sind die Gegenden, wo die Schule den Lehrer nicht ernährt, und er seine Freistunden notwendig zu Nebenerwerb verwenden muß. Da gilt es, Acker- oder Weinbau zu treiben, oder nebenbei irgend ein Handelsgeschäft zu versuchen, oder als Gemeindeschreiber zu dienen, oder — namentlich in den Städten — den „Privatstunden“ nachzujagen. Wer sich durch den äußeren Schein nicht täuschen läßt, dürfte finden, daß die müdesten und schlaffsten Schulleute gerade in solchen Städten gehegt werden; denn die Landlehrer bleiben wenigstens leiblich rüstig und erhalten überdies durch die in jüngerer Zeit aufgekommenen landwirtschaftlichen Vereine manche Anregung.

Es bliebe nun noch übrig, die dritte Hauptaufgabe der Kreis-Schulinspektoren kurz zu beleuchten. „Aber“ — höre ich ausrufen — „darf man denn der Schulinspektion noch mehr aufbürden? hat sie nicht an den beiden genannten Aufgaben übergenug zu thun?“ — Daß in der That noch eine dritte und zwar sehr wichtige Aufgabe übrig ist, läßt sich aus dem Bedürfnis des Schulwesens leicht erweisen; ich will aber lieber andere Zeugen reden lassen — amtliche Vorschriften von altem Datum. In einer „allgemeinen Anweisung für die Einrichtung des gesamten preußischen Volksschulwesens,“ die im Jahre 1817 oder 1818 im K. Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten ausgearbeitet wurde, heißt es über den Punkt, von dem wir hier zu reden haben:

> „Die Elementarschule ist, wie jede andere, eine National-Anstalt, in welcher die Jugend nicht für irgend ein Privatinteresse, sondern ihrer Bestimmung als Menschen gemäß, als Jugend des Volks erzogen wird. Es haben daher nicht bloß die Eltern der ihr anvertrauten Kinder, sondern das ganze Publikum hat Anteil an derselben und ist von ihr nähere Kunde zu nehmen berechtigt. — Jede Elementarschule muß deswegen allen, deren Aufmerksamkeit auf sie gerichtet ist, Gelegenheit geben, sie näher kennen zu lernen. Dies thut sie zunächst durch die öffentliche Prüfung.“ — (Nachdem nun über diese jährlichen Prüfungen, über Schulfeste, Turnspiele u. s. w. einige Winke gegeben sind, auch erwähnt ist, daß jedem anständigen Besuche die Schule offen stehen muß, heißt es weiter:)
>
> „Die Vermittelung der Schule mit den Eltern nicht bloß, sondern auch mit dem gesamten Publikum, ist, der Instruktion der Schulkommissionen (Schulinspektoren) und Schulvor-

stände gemäß, deren eigentlichstes Geschäft. Alle ihre Mitglieder, die geistlichen wie die weltlichen, sollen sich bemühen, die Einwohner jedes Schulortes und die Mitglieder jeder Schulsocietät mit ihrer Schule zu befreunden und Mißverständnisse aller Art auszugleichen." (Man darf hier nicht lediglich an persönliche Mißverständnisse denken; es giebt auch allgemeine, die aus der Schulgesetzgebung und anderen allgemeinen Verhältnissen entspringen, und diese sind die schlimmsten. Anmerk. d. Ref.) „Vornehmlich liegt es aber den Geistlichen und sachkundigen Mitgliedern dieser Behörden ob, öffentlich und privatim die Leute über den Zweck der Schule, ihre Wohlthätigkeit, die Art ihres Wirkens und wie man dies unterstützen müsse, zu belehren, — — — überhaupt ihnen richtige Ansichten über das Unterrichts- und Erziehungswesen und den Wert derer, die daran arbeiten, beizubringen."*)

Nun halte jeder in seinem Bereiche Umfrage, was denn in der langen Zeit von 1818 an bis heute durch die regierenden, inspizierenden und lehrenden Organe des Schulwesens für die Belehrung des Volkes über Erziehungsangelegenheiten privatim und öffentlich geschehen ist. Weiß jemand — außer dem Privatverkehr, den dritte Personen ja nicht kennen können — etwas Nennenswertes anzuführen? Hat hier nicht die hergebrachte Schulverwaltung generationenlang große und schwere Schulden gemacht? Gedenken wir z. B., um ein naheliegendes Mittel zu erwähnen, an die Presse. Es existieren Zeitschriften für alles Mögliche, — es ist fast kein Fleckchen des Gemeinwesens und des Privatinteresses aufzuspüren, wofür nicht ein Blatt „für jedermann aus dem Volke" vorhanden wäre; — nur allein das Erziehungswesen, das doch eine der ernstesten Aufgaben der Familien wie aller andern Lebensgemeinschaften sein soll, bildet in der Journalistik, die dem allgemeinen Publikum sich widmet, eine große leere Stelle. Für die Techniker,

*) Die „Anweisung", welcher die obige Stelle entnommen ist, stand mit dem 1818 entworfenen, aber nicht zur Ausführung gekommenen allgemeinen Schulgesetz in Verbindung. Bis zum Jahre 1842, wo der Provinzialschulrat Otto Schulz diese Schrift im Brandenburger Schulblatte abdrucken ließ, — sie umfaßt dort 39 Seiten — war sie niemals öffentlich bekannt gemacht, sondern nur in einzelnen Fällen als Rat und Anweisung mitgeteilt worden. Dem Ministerium, in welchem dieses Regulativ entstanden, gereicht es zur größten Ehre. Man muß nur bedauern, daß dasselbe später so lange unter Schloß und Riegel gehalten wurde und den meisten Schulmännern selbst bis heute unbekannt geblieben zu sein scheint.

die Schulmänner, sind Blätter genug vorhanden, übergenug, etwa 40—50 auf deutschem Boden; allein an die große, verzweigte Schulinteressentschaft scheint schier niemand gedacht zu haben, am wenigsten die Schulbehörden.*)

*) Oder ist das etwa eine sachgerechte Belehrung des Publikums über Unterrichtsangelegenheiten, wenn jüngst in einem konservativen Blatte jemand — wahrscheinlich ein Geistlicher — in folgender Weise schreibt? —:

„In meiner Jugend pflegte man wohl zu hören: Ja bei uns müssen alle Kinder in die Schule gehen und lesen und schreiben lernen, und in England und Frankreich, wo sie es nicht lernen, sind die unteren Klassen dennoch gebildeter als bei uns. — Jetzt ist der Wind umgeschlagen; England und Frankreich selbst nehmen unsere Schulanstalten zum Muster, gegen deren Vorzüglichkeit in ihrer Art hier auch nichts gesagt werden soll. — — Aber das Lesen- und Schreibenkönnen der Massen thut es sicherlich nicht. In diesem Punkte ist es jetzt förmlich Mode geworden, sehr zu übertreiben, und scheint mir daher nötig, dem auch einmal nüchtern und plangemäß entgegenzutreten; ebenso wie in diesem Blatte bei Gelegenheit auch schon dem Sentiment entgegengetreten wurde, als ob man nur ein guter Christ sein könne, wenn man lesen und schreiben könne. Ein großer Teil der innigsten Christen aller Zeiten hat keins von beiden gekonnt. — Abgesehen von der Katechismuslehre und was damit zusammenhängt, (was freilich geschichtlich ja der Zweck der Gemeindeschulen, und wofür der Schulmeister ursprünglich nur der angenommene vorarbeitende Gehülfe des Pfarrers ist,) scheint mir von allem Übrigen des Unterrichts der wesentlichste Nutzen der, die Kinder für einen gewissen Hauptteil des Tages vom Umhertreiben und dumme Dinge machen abzuhalten, und sie mittels dieses regelmäßigen Zusammennehmens überhaupt unter eine gewisse Aufsicht zu stellen, deren sie bei dem Zustande so vieler Familien fast gänzlich entbehren würden. Daneben kann allerdings der Verkehr während dieser Stunden mit einem etwas geschulten Manne und das Anregen überhaupt zu gewissem Nachdenken etwas Bildendes oder aus dem Schlummer Weckendes für sie haben, wenn es der rechte Mann ist. Von dem, was sie lernen, bleibt — bei der Mehrzahl, kann man wohl sagen, — geradezu nichts für spätere Jahre sitzen, und selbst das Lesen und Schreiben sind für diese Mehrzahl hinfort Künste ohne Anwendung — außer, daß ein paar mal in ihrem Leben irgend von Gerichten und Behörden ihre Namensunterschrift, die sie denn dazu wohl behalten, erfordert wird, und daß sie ein paarmal im Jahr Sonntags in der Kirche dem Gesangbuchsliede zu folgen vermögen (wo es vielleicht keine Verschlechterung wäre, wenn sie es statt dessen im Kopfe hätten). — — Damit man meine Meinung nicht mißverstehe, will ich gleich diese vorläufigen Gedanken damit abschließen, daß dadurch der Beruf eines treuen Schulmeisters keineswegs herabgesetzt wird, oder daß ihm nicht vollauf zu thun bleibt. Er wird es als seine wirklich fruchtbare Aufgabe ansehen müssen, den Kindern eben, so viel möglich, Eindrücke der unsichtbaren Welt zukommen zu lassen. Alles andere ist allerdings in der Hauptsache leeres Stroh dreschen, das einen Mann, der davon Erkenntnis aus längerer Erfahrung gewinnt, einigermaßen desperat oder völlig gleichgültig machen müßte. Und weil das so ist, folgt ferner, daß man eben den zu Schulmeistern bestimmten jungen Leuten selbst als einziges Wesentliches Eindrücke der unsichtbaren Welt zu geben bemüht sein, und dies die Auf-

Etliche Anfänge zu Erziehungsblättern für die Familie, die da und dort von Schulblatt-Redakteuren versucht wurden, haben nicht lange gelebt, oder sind meist dürftige Anfänge geblieben. Es fehlt an den rechten Schreibern

---

gabe der Seminarien sein sollte, — also daß sie scholae pietatis wären." — — Welch ein Durcheinander von ein wenig Wahrheit und viel Irrtum! — Ob der Herr Verfasser wohl annähernd eine Vorstellung davon hat, wie es um die Bildung und sittliche Haltung der ungeschulten Volksklassen in England, Frankreich u. s. w. steht? Hat er — um vorab auf seinem, dem kirchlichen Gebiete zu bleiben — nie davon gehört oder darüber nachgedacht, warum diese Volksklassen in England sich für die ordentliche kirchliche Einwirkung so unzugänglich zeigen, warum gerade dort der Methodismus aufgekommen und warum unter den obwaltenden Umständen diese Unmethode leider sozusagen berechtigt ist? Man hüte sich doch, die Wohlthaten gering zu schätzen, welche Gott dem deutschen Volke durch die allgemeine Schulung beschert hat, und sinne lieber darüber nach, wie sie durch die Kirche verwertet und gesteigert werden können. — Gewiß wird nach der Schulzeit viel von dem vergessen, was in der Schule gelernt worden ist. Trägt aber der Schulstand, der weder in der Kirche, noch bei der Schulverwaltung mitzuraten hat, vornehmlich die Schuld, daß die Mehrzahl der Schüler nach der Konfirmation sich in „die große Jugendwüste" hinausgestoßen sieht? — Und was wird vergessen? Vorzugsweise das Lesen, Schreiben und Rechnen, — oder nicht vielmehr die voluminösen Katechismen, an denen die Schüler wie die Lehrer und obendrein die Pfarrer sich abgemüht haben? — Ferner: Macht man etwa die höhern Schulen ohne weiteres dafür verantwortlich, daß so viele ihrer Schüler in den unteren und mittleren Klassen stecken bleiben, und daß nicht wenige von denen, welche alle Klassen absolviert haben, nachher ein gut Teil der gelernten Grammatik, Mathematik u. s. w. wieder vergessen? Kann man von vornherein wissen, wie viele unter der sich anmeldenden Schülergeneration das volle Lernziel erreichen, oder wie viele von denen, welche in der Schule zurückbleiben, im reiferen Alter sich aufraffen und mit Hülfe des früher Gelernten das Versäumte nachholen und vielleicht jene sogar überflügeln? Darf man nun den einen das Lernziel niedriger stecken, weil die andern es nicht erreichen? Soll der Gärtner keinen Kopfkohl mehr pflanzen, weil an den Kappusköpfen stets nur ein Teil der Blätter zu dem Hauptzweck tauglich wird? — Gewiß, wo die Schulen, die höheren wie die niederen, auf den einzelnen Stufen oder überhaupt, mehr lehren, als die Schüler lernen können, da wird ein schlimmer Fehler begangen; da reduziere man den Lehrplan, meinetwegen so gründlich wie möglich, — immerhin wird aber für die Elementarschule wohl noch etwas Nützlicheres übrig bleiben, als die Kinder im Stillesitzen und im Memorieren des Katechismus zu üben. Gesetzt, des Herrn Verfassers Ideal von Schul-Minimum werde in seinem Dorfe verwirklicht, — wie, wenn dann ein großer Teil der Schüler weder das Dumme-Streiche-machen verlernte, noch den Katechismus behalten und schätzen lernte? und dieser Teil möchte am Ende nicht einmal der schlechteste sein. — Daß Lesen- und Schreibenkönnen und was sonst zur ordentlichen Schulung gehört, noch keine christliche Gesinnung verbürgt, wissen andere Leute ebenfalls, aber wie man Weizenfrucht ziehen könne ohne Wurzeln, Halme, Blätter, Blüten und Spreu, — das weiß unsereiner freilich nicht; wahrscheinlich der Herr Verfasser auch nicht. — Wie es Fälle giebt, wo in einem kranken, verkümmerten Leibe eine edle Seele

nicht minder als an den Lesern. Offenbar ist die bezeichnete leere Stelle eine schwere Anklage — wider die Schulmänner aller Kategorien, wie gegen die verordneten Leiter und Pfleger des Schulwesens. Und doch bildet die Lücke in der Presse nur einen Teil der großen leeren Stelle, welche man unangebaut gelassen hat, und überdies ist die litterarische Arbeit weder das erste, noch das wichtigste, was hier hätte geschehen sollen. Darauf weisen auch die Hindernisse hin, welchen die Erstlingsversuche allgemeiner Erziehungsblätter begegnet sind. Wo Belehrung oder Anregung stattfinden soll, da muß überall und immer das lebendige mündliche Wort dem geschriebenen voraufgehen und muß demselben stets zur Seite bleiben. Das gilt bei den Großen wie bei den Kleinen und gilt im großen wie im kleinen. So hat die pädagogische Theorie seit langem gelehrt; die Erfahrung hat das auf allen Gebieten bestätigt. Die politische Presse z. B., die noch nicht gar alt und doch jetzt gerade durch ihre außerordentliche Ausdehnung eine bedeutende Macht ist, hat bekanntlich erst dann rechtes Leben und einen Aufschwung gewinnen können, als in den Landtagen eine öffentliche Rednerbühne errichtet und das mündliche Wort in den Privatversammlungen frei gegeben wurde. Die landwirtschaftlichen Blätter, wie nötig sie dem Ackersmann waren, sind doch erst durch die Ausbreitung der landwirtschaftlichen Vereine und „Casinos“ ein gesuchter Artikel geworden. Auf kirchlichem Boden gilt dasselbe Gesetz. Auch in Erziehungs- und Schulangelegenheiten muß erst das lebendige mündliche Wort die Herzen erwecken und die Köpfe ans Denken bringen: dann wird das geschriebene Wort gebahnte Wege finden und so gewiß von selbst herbeikommen, als die Luft herbeikommt, wo ein leerer Raum sich öffnet. Auf allen Gebieten gehören diese drei Dinge zusammen, wenn Einsicht und Interesse in gesunder Weise wachsen sollen: belehrende Vorträge mit freier Besprechung in kleineren Kreisen, — periodische Blätter, — und eine ordentliche Repräsentation mit freier Tribüne zur

---

wohnt, so auch solche, wo mit einer dürftigen Bildung eine vortreffliche Gesinnung verbunden ist; wenn das aber normal wäre, so würde man ja die Kirche ebensogut durch unwissende Mönche als durch studierte Theologen bedienen lassen können. — Und endlich: wenn der Maßstab, mit dem oben die Elementarschule gemessen wird, an die Kirche angelegt würde, — wie will diese vor solchem Gericht bestehen? — wie viel wird da gelehrt, memoriert, katechisiert, gepredigt u. s. w.? und welch ein großartiger Apparat an Gelehrsamkeit, Bauwerken, musikalischen und andern Künsten, Druckwerken, Synoden, Kirchentagen, Pastoralkonferenzen u. s. w. wird da in Bewegung gesetzt, — und welches ist der Erfolg, der Erfolg bei der Masse des Volkes?

So könnte man dem Herrn Verfasser noch eine lange Reihe von Fragen entgegenhalten. Es sei aber genug.

Mitwirkung bei der Gesetzgebung und Verwaltung. Immer aber müssen lehrhafte Vorträge und Diskussionen in kleineren Kreisen vorausgehen; wo dies nicht geschieht, da fehlt den beiden andern Mitteln die Grundlage: sie bleiben entweder im Rückstande, oder sind jeden Augenblick in Gefahr auf verkehrte Wege zu geraten, wie die politischen Blätter und Wahlen nur zu deutlich zeigen. Soll daher die Erziehung zu einer wirklichen Nationalsache werden, d. i. zu einem Anliegen, das von dem Kerne des Volkes mit Einsicht und Interesse getragen wird, so müssen auch hier mündliche Vorträge und Besprechungen in kleineren Zirkeln den Anfang machen. In hiesiger Gegend ist derartiges von einzelnen Lehrern da und dort schon vorlängst versucht worden und nicht ohne Erfolg. Ein energisches, allseitiges und richtiges Anfassen der Sache läßt sich jedoch nicht eher hoffen, bis die Hauptorgane der Anregung in inneren Schulangelegenheiten, die Kreis-Inspektoren, mit gutem Beispiele voranschreiten und so die Wege weisen. Gewiß werden die Lehrer und Geistlichen stets die eigentliche Arbeit übernehmen müssen, denn zu den Schulgemeinden und Eltern steht der Kreis-Inspektor in keinem unmittelbaren Verhältnisse. Wohl aber sind die Schulvorstände seiner Pflege befohlen. Diese haben eine wichtige Stelle in der Schulverwaltung, und doch ist den nicht-geistlichen Mitgliedern derselben nirgend eine passende Gelegenheit geboten, um ein volleres Verständnis des Schul- und Erziehungswerkes zu gewinnen. Sie können zwar die Schule besuchen, dem Unterricht und den Prüfungen zusehen; allein ohne Kenntnis der Grundsätze und Motive, von denen die Schularbeit bestimmt wird, bringt dieses Zusehen so wenig Gewinn und Befriedigung, als das Betrachten einer komplizierten Maschine ohne Kenntnis der Mechanik. Wer der Schule einmal recht ins Angesicht und ins Herz geschaut hat, der muß sie lieb gewinnen; denn dieses Schauen ist zugleich ein Blick in eine hellere Zukunft, der allemal das Herz erhebt und zum Mit-Handanlegen antreibt. Die laufenden Obliegenheiten der Schulvorsteher sind dagegen fast nur äußerlicher Art und zum Teil — insonderheit in der Sorge für regelmäßigen Schulbesuch — sehr verdrießlicher Natur. In dieser Arbeit bekommen sie die Schule gleichsam nur von der Rückseite zu besehen; die idealere Seite des Schulwesens bleibt ihnen verdeckt und verborgen. Man muß sich in der That wundern, daß es noch so viele Männer in diesem Posten giebt, die trotz der vielen Verdrießlichkeiten und der geringen Aufmunterung von seiten der Schulobern, dennoch unverdrossen ihren Dienst thun. Wenn ja da und dort einer müde wird und abdankt, so ist daran weder etwas zu verwundern, noch übel zu nehmen.

Man kann es allerdings erleben, daß die Verteidiger der Schulbureaukratie — wozu leider der Lehrerstand selbst ein ansehnliches Kontin-

gent stellt — gelegentlich auf solche üble Erfahrungen, die sie an Schulvorstehern gemacht haben wollen, sich berufen und triumphierend fragen: ob denn zu hoffen sei, daß das Schulwesen in lebhafteren Schwung käme, wenn noch mehr „Stillstandsräder" in die Schulverwaltungsmaschine eingefügt würden. Darauf hat Ref. vorab zu bemerken, daß er nicht imstande ist zu prüfen, wie es um die Wirksamkeit der Schulvorsteher in entfernteren Gegenden steht. Wenn das Schulvorstands-Institut dort, wo man ihm die Mitwirkung bei der Lehrerwahl versagt, wenig bedeutet, so glaubt sich das leicht. Dagegen muß Ref. auch bezeugen, daß ihm während seiner zwanzigjährigen Amtserfahrung nicht wenige Männer in diesem Posten bekannt geworden sind, die an Eifer, Opferwilligkeit und Unverdrossenheit mit vielen höheren Schulbeamten sich wohl messen konnten. Jene Klage über das „Nichtsthun" der Schulvorsteher hat häufig lediglich darin seinen Grund, daß die Schulbehörden, Schulvorstandspräsides und Lehrer nicht einmal das kleine Bißchen Organisationsverstand haben, um zu wissen, daß man laufende Obliegenheiten, die kein Verhandeln erfordern, nicht einem Kollegium insgesamt übertragen darf, sondern jedem Mitgliede einzelne bestimmte Arbeiten zuweisen muß, die es selbständig zu besorgen hat, und für deren Besorgung es der Gesamtheit verantwortlich ist. Doch das nur nebenbei. Fassen wir jene Klage an der Wurzel. Was ist von einem Gärtner zu halten, der einen Baum pflanzt und dann ihn sich selbst überläßt und, wenn er nicht bald Früchte trägt, sofort zur Axt greift? Der gute Gärtner, von dem das Evangelium erzählt (Mark. 13), dachte und handelte anders. Wer sind die Lehrer, die stets in Bausch und Bogen über Stumpfheit und Faulheit der Schüler lamentieren? Die geschickten und fleißigen sind es nicht, denn sie wissen, daß sie eben die Aufgabe haben, die Schüler von jenen Übeln zu kurieren, und daß daher jede solche Klage eine Anklage wider sie selbst wäre. Gleichen aber jene Schulbureaukraten, welche das Schulvorstands-Institut ausrotten möchten, nicht auf ein Haar diesen ungeduldigen und faulen Gärtnern und Lehrern? Wo im ganzen deutschen Lande ist es je einer höheren oder niederen Schulbehörde eingefallen, daß das Schulvorstands-Institut der Pflege bedürfte? Welcher Schulrat oder Schulinspektor, der diese „Stillstandsräder" anklagt, hat auch nur einen Finger gerührt, um sie zu beleben und von innen heraus in Bewegung zu bringen? Schon ein Kind wird müde und überdrüssig, wenn man es an eine Arbeit stellt, deren Zweck es nicht einsieht, — wie viel mehr ein Erwachsener! Woher sollen nun die Schulvorsteher Freudigkeit zu ihrem Dienst gewinnen und behalten, wenn man ihnen nicht zeigt, mit welchen höheren Zwecken alle diese kleinen Obliegenheiten zusammenhängen, — wenn sie über diese Ziele und die Wege dahin nicht mitdenken und

mitsprechen lernen, — wenn man, wie in den meisten Gegenden geschieht, ihnen sogar eine Mitwirkung bei der Lehrerwahl verweigert? — Was hier über die Schulvorstände sich zu Gericht setzt, das ist derselbe bureaukratische Geist, der in der Kirche notgedrungen Presbyterien sich gefallen läßt, aber weder Organisationsverstand hat, um diese Organe zu leiten, noch eine Hand regen mag, um sie zu pflegen, — und dagegen die Klage in die Welt schreit: die Presbyterien seien „Stillstandsräder", oder hinderten gar den fleißigen geistlichen Arbeiter. Auf welcher Seite ist da in Wahrheit der Stillstand? Daß doch der Teufel alle Heuchelei holte, auch die bureaukratische und hierarchische, — dann wären wir sie glücklich los! Der Vorwurf wider die „nichts-thuenden" Schulvorstände und Presbyterien hat auf mich nie den beabsichtigten, sondern stets den entgegengesetzten Eindruck gemacht, nämlich die Überzeugung befestigt, daß mit dieser Bureaukratie, sei sie geistlich oder weltlich, radikal gebrochen werden muß, weil sie weder befähigt, noch willens ist, gesunde Organe zur Mithülfe am Erziehungswerke heranbilden zu helfen.*)

Haben wir nun eingesehen, daß die Kreis-Schulinspektion für eine angemessene Anregung und Belehrung der Schulvorstände Sorge tragen soll, so wird das Wie nicht viel Kopfzerbrechen verursachen. Die Hauptsache ist bereits angedeutet. Der Schulinspektor lade nur jährlich ein paarmal die Schulvorsteher samt den Lehrern und Geistlichen zu einer Besprechung über Schulangelegenheiten ein. An Referenten für die zu behandelnden Fragen kann es bei der großen Zahl von Lehrern und Pastoren nicht fehlen. Nur muß darauf Bedacht genommen werden, daß die Referate

*) Man wolle mir diese Äußerung nicht so auslegen, als ob ich ein Freund des wüsten Wahlwesens sei. Ohne Wahlen geht es allerdings nicht. Allein daß die chaotische Kopfzahlwählerei das beste und einzige Mittel sein soll, um rechte Arbeiter fürs Gemeinwohl zu gewinnen, und daß man mit dem Wählen alles für gethan hält, — das beweist nur zu sehr, daß unser Denken über Gemeinschaftsorganisation noch gänzlich in den Anfängen steckt. Von der Frage, wie gewählt werden soll, ist hier nicht zu reden, aber davon, was neben und nach den Wahlen zu thun sei. — Unsere rheinisch-westfälische Kirchenordnung, wiewohl sie weit über den nachgebornen Versuchen, die ihre Zeit verpaßt haben, steht, leidet unzweifelhaft an mancherlei Gebrechen; nichtsdestoweniger hat sie sich für das gesamte Volksleben als ein großes Gut bewährt, wie die religiösen Zustände in den Landschaften, wo sie eingelebt ist, deutlich bekunden. Aber wie viel bedeutender würden ihre Wirkungen sein, wenn die Geistlichkeit die Gemeindeorgane recht zu pflegen verstanden hätte! Es ist immer ein großer Schade, wenn die membra praecipua einer Gemeinschaft den Aufgaben der Verfassung nicht gewachsen sind, weil nun auch die andern Glieder nicht die volle Entwicklung erlangen. Freilich, wenn eine Gemeinschaft keine freie Verfassung besitzt, d. h. keine Verfassung, welche alle Kräfte zur Mitarbeit aufruft und heranzieht, — das ist kein Schade, sondern ein Unglück.

weder rein äußerliche, noch rein professionelle Fragen behandeln, sondern möglichst solche, die einen Blick in die Grundsätze und Motive der Schuleinrichtungen wie der Schularbeit gewinnen lassen. Man versuche es nur eine Weile, und es wird sich zeigen, daß bei einem guten Teil der Schulvorsteher das Interesse an diesen Besprechungen nicht abnimmt, sondern stetig wächst. Ist man einmal in gutem Zuge, so gestatte man den Mitgliedern, jeweilig auch den einen oder andern Nachbar einzuführen, damit die Anregung in weitere Kreise sich fortpflanze. — Hat der Kreis-Inspektor auf diese Weise seine Schulvorstandskonferenz zu stande gebracht, so ist damit den Geistlichen und Lehrern für das, was sie in ihren engeren Kreisen in demselben Sinne zu thun haben, der Weg gewiesen und gebahnt. Auch sie müssen Besprechungen über Erziehungsanliegen einzurichten suchen. Ob dies besser nach Kirchengemeinden geschehe, oder aber in den einzelnen Schulgemeinden, mag dem lokalen Ermessen anheimgegeben bleiben. Man fange nur still und langsam an, setze sich nicht große Dinge vor, — aber man thue etwas. Lassen sich diese lokalen Erziehungsbesprechungen mit einem bereits bestehenden kirchlichen oder andern guten Vereine verbinden, — desto besser. Ob es Gegenden giebt, wo das Christenvolk insgesamt noch zu stumpf ist, um mit ihm in dieser Weise die Erziehung seiner Kinder beraten zu können, weiß Ref. nicht; in seiner persönlichen Erfahrung sind ihm derartige verwahrloste Zustände noch nicht vorgekommen. Sollte es ja solche geben, so würde man doch fragen müssen, für welche Zwecke und Dienste denn die dortigen Geistlichen und Lehrer bisher unterhalten worden sind. Sind die socialen Verhältnisse daran schuld, — wofür steht denn geschrieben: „der geistlich Gesinnte soll alles richten?“ — Der Verfasser ist nicht wenig stolz darauf, einer Landschaft anzugehören, wo alles das, was vorhin empfohlen wurde, sofort begonnen werden könnte, wenn die rechten leitenden Hände sich fänden, — wobei namentlich das noch besonders merkenswert sein dürfte, daß gerade die geringeren Stände nicht am wenigsten Teilnahme zeigen würden. Das beste Teil dieses Vorzuges verdanken wir wohl der freien Kirchenverfassung, die hier schon von der Reformationszeit an in Übung war. Wenn eine Klage erhoben werden sollte, so könnte es eigentlich nur die sein, daß es in den engeren und weiteren Kreisen an den rechten Köpfen und Händen zur Leitung fehlt. — Vor ein paar Jahren kam der rüstige Superintendent der Elberfelder Kreissynode, — der Städte Barmen, Elberfeld und der umliegenden Landgemeinden — auf den glücklichen Einfall, die Schulvorsteher, Presbyter, Lehrer und Pastoren zu einer solchen Konferenz, wie sie vorhin vorgeschlagen wurde, zusammenzurufen. In diesem Umfange war das auch hier zu Lande ein Erstlingsversuch; allein es zeigte sich eine so rege Teil-

nahme, daß der große Saal nicht einen einzigen Mann mehr fassen konnte. Einen ganzen Tag lang wurde verhandelt, — von morgens 10 bis abends 7 Uhr. Die Referenten waren Lehrer und Geistliche. Die Besprechung ließ kaum etwas zu wünschen übrig; sie war nicht weniger lebhaft, als eingehend und würdig. Ich glaube nicht, daß ein einziger der Anwesenden die Versammlung unbefriedigt verlassen hat; und doch waren Männer darunter, die bereits in viel höher gelegenen Versammlungen — in Handelskammern, Provinzial-Synoden, Kirchentagen und sogar im Landtage — gesessen und mit verhandelt hatten. Lange nachher noch hatte ich Gelegenheit die Äußerung zu hören — und zwar auch von Personen der letztgenannten Reihe, — daß sie sich nicht erinnerten, je einer Versammlung beigewohnt zu haben, die ihnen mehr Interesse und Befriedigung geboten hätte. Seitdem hat diese Zusammenkunft nicht wieder stattgefunden. Es mag das sein Gutes haben, da in diesem Falle in der That der Kreis zu groß gegriffen war, als daß sich die Sache in diesem Umfange durchführen ließ. Der kirchliche Synodal-Kreis ist nicht das Terrain für diese Schulvorstands-Konferenzen, sondern der Schul-Inspektionsbezirk; und die Schul-Inspektoren sind es, welche das Werk in die Hände nehmen müssen. Diesen ist aber der glückliche Einfall noch nicht gekommen.

Überblicken wir jetzt die vorhin beleuchteten drei Hauptaufgaben der Kreisinspektion. Sie markieren sich in den Aufsichtsbesuchen, in der amtlichen Lehrerkonferenz mit ihren Filialen und in den Zusammenkünften der Schulvorsteher. So sind also die Schüler, die Lehrer und die Eltern bedacht: nach allen Seiten, wo eine persönliche Berührung stattfindet, soll eine Segenswirkung hingeleitet werden, und zwar die, welche dort Bedürfnis ist. Den Pflichtenkreis dieses Verwaltungspostens sehen wir durch jene Dreizahl von Aufgaben vollständig gefüllt und geschlossen. Keine nötige Aufgabe fehlt; keine der genannten darf fehlen.

Nicht minder muß in die Augen fallen, daß nur der Kreis-Inspektor es ist, der diese Aufgaben in die Hand nehmen kann. Für die Schulaufsicht fehlt dem Schulrate die Zeit, und dem Lokal-Schulvorstande, wenn nicht die erforderliche technische Befähigung, so doch die Gelegenheit, eine Reihe von Schulen übersehen und durch die Vergleichung (unter Berücksichtigung der Verschiedenheiten in Klassenzahl, Schulbesuch u. s. w.) ein gerechtes Urteil sich bilden zu können. Überdies darf die technische Befähigung zur Schulinspektion nur da erwartet werden, wo entweder eine mehrjährige fleißige Teilnahme an den Haupt- und Nebenkonferenzen der Lehrer voraufgegangen, oder aber die Schularbeit im prak-

tischen Elementarschuldienst von unten auf geübt worden ist. Was dann weiter die Sorge für die Fortbildung der Lehrer und für die Anregung und Belehrung der Schulvorsteher betrifft, so liegt auf der Hand, daß diese Aufgaben die persönliche Kraft eines Mannes weit übersteigen. Hier sind also mancherlei Helferkräfte nötig, und diese werden in dem wünschenswerten Maße nur in einem größeren Kreise, wie ihn der Schulinspektor übersieht, zu finden sein.

Zum dritten muß jedem in die Augen fallen, daß für die sog. inneren Anliegen des Schulwesens der Kreis-Inspektor das wichtigste Glied in der gesamten Schulverwaltung ist. Die hergebrachte Schulbureaukratie glaubt das freilich nicht, aber die Theorie des Schulwesens lehrt es. „In keinem Zweige geistiger Bestrebungen" — sagt ein angesehener Gymnasialdirektor — „ist rastlos sich umdrehendes Leben unerläßlicher als in der Pädagogik: jede Form, jede Methode, sobald sie im mindesten aus der subjektiven freien Handhabung in ein äußeres Herkommen, in eine angelernte und anzulernende Fertigkeit übergeht, schlägt alsbald, ohne alle Vermittlung, zur bloßen Mechanik, d. i. zur geistigen Ertötung um, und wirkt zum Unheil statt zum Segen." Woher soll nun im Schulorganismus die Triebkraft für diese Säftebewegung thätig erhalten und verstärkt werden? Das gesamte Schulwerk eines Staates, und insbesondere das Elementarschulwerk, ist eine kolossale Maschinerie, ein ungeheuerliches Wesen. Schon eine landschaftliche Schulgenossenschaft, ein preußischer Regierungsbezirk, zeigt einen sehr komplizierten Apparat von Verwaltungs- und Schuleinrichtungen. Bei einer solchen weitreichenden, verzweigten Maschine muß notwendig irgendwo auch ein Schwungrad angebracht sein, ein Bewegungsglied, das vermöge seiner eignen Natur und seiner Stellung die treibende Kraft verstärken und die Bewegung im Laufe erhalten kann. Und da es sich hier um ein zusammengesetztes Werk handelt, wo persönliche Kräfte walten, so ist weiter klar, daß dieses Schwungrad nicht durch Reglements und irgendwelche äußere Einrichtungen ersetzt werden kann: es muß vielmehr in einer zweckmäßig ausgerüsteten Person sich darstellen, und diese Person muß an die rechte Stelle gebracht sein. Haben die Gesetzgeber ihre Schuldigkeit gethan, d. h. ist die Organisation der rechten Schulgenossenschaft gegeben und sind die schulanstaltlichen Einrichtungen sachgemäß geordnet, so ist die Hauptfrage: wie sollen **die rechten Kreis-Schulinspektoren** gefunden werden? — Sodann ist weiter klar, daß unter den drei Aufgaben der Schulinspektoren die, welche auf die wachsende Ausrüstung **der Lehrer** zielt, am schwersten ins Gewicht fällt. War die Sorge um den rechten Schulinspektor die Hauptfrage bei der Organisation der

Schulgemeinde, so ist die Sorge um die rechten Lehrer und ihre Fortbildung die Hauptfrage bei den schulanstaltlichen Einrichtungen. Denn da, wo es geistiges Wirken gilt, sind nicht die äußeren Einrichtungen, sondern die Personen die Hauptsache. Zu einer Maschine gehören ja Räder und Säulen und Achsen u. s. w.; allein wenn die treibende Kraft ausgeht, so wird die Maschine zur Leiche.

Vermutlich wird der Leser noch eine Antwort auf die Frage begehren: ob denn jene drei umfangreichen Inspektionsaufgaben auch den dermaligen geistlichen Kreis-Schulinspektoren, welche diesen Posten nur als ein Ehrenamt neben ihrem Hauptamte bekleiden, zugemutet werden dürfen? — und wenn nicht: wie denn anders Rat geschafft werden solle?

Gewiß, jene verzweigten, anspruchsvollen Arbeiten lassen sich nimmer so nebenbei abmachen, wo das Hauptamt schon einen ganzen Mann erfordert; auch darf man die technische Befähigung wie die Lust und Liebe zu so viel professionell-schulmeisterlichen Anliegen nicht ohne weiteres voraussetzen bei einem Manne, der für einen andern Beruf sich vorbereitet hat. Das alles ist sozusagen selbstverständlich. Allein die Frage, wie geeignete Schulinspektoren beschafft werden können, hängt an einem andern Haken fest: das Staatsschulregiment hat kein Geld dafür. Solange die Schulverwaltung armutshalber nicht imstande ist, aus dem Kreisschulinspektorat ein besoldetes, selbständiges Amt zu machen, — so lange ist es völlig müßig, davon zu reden, wo die rechten Leute dafür gefunden werden könnten. Und wenn das Kultusministerium ja einmal so viele Geldmittel bekäme, als zu einer ordentlichen Schulverwaltung erforderlich sind, so würden wohl viele dafür stimmen, dieses Geld zunächst zur Verbesserung der dürftigen Seminarlehrer- und Elementarlehrerstellen zu verwenden. Überdies giebt es leider eine nicht kleine Zahl von Lehrern, denen eine solche Schulinspektion, wie wir sie oben gezeichnet haben, als eine Schreckensregierung erscheint, und die deshalb einander ins Ohr flüstern: „Lasset uns ja nicht davon reden." Sodann giebt es auch Leute, die, wenn der Staat für selbständige Schulinspektionsstellen die Mittel hergeben wollte, ausrufen würden: „Wozu dieser Unrat! — außer dem Katechismus mit seinem Zubehör ist doch alles, woran die Elementarschule sonst sich abplagt, leeres Stroh dreschen, und das einzig Nützliche daran lediglich dies, daß die Kinder einen gewissen Teil des Tages vom Umhertreiben und dumme Dinge machen abgehalten werden; — was bedarf es da eines großartigen Inspektionsapparates?" (Eine Stimme dieser Art haben wir oben bereits kennen gelernt.) In dieser Weise würden wir noch lange fortfahren müssen, wenn alle Ansichten und Verhältnisse, welche gegen die Herstellung einer sach- und zweckgemäßen Schulinspektion sich stemmen, auf-

gezählt werden sollten. Wozu soll ich mich und den Leser mit dieser Aufzählung ermüden, da es doch eitel und vergeblich wäre? Auch die obige Beschreibung der Inspektionsarbeit wird schwerlich einen der Widersacher auf andere Gedanken bringen. Es stehen eben nicht Ansichten im Wege, sondern Absichten. Verkehrte Ansichten lassen sich widerlegen, allein hinterstellige Absichten sind für Gründe nicht erreichbar. Es ist zwar eine verzweifelte Lage für die Schule, hinten gespornt und vorn gezügelt zu werden; allein alles Aufbäumen dawider kann nichts helfen. Einstweilen möge der Lehrerstand sein Joch, das er so lange getragen, noch eine Strecke in Geduld weitertragen. Es muß doch endlich ein Tag kommen, der dieses Unrecht abthun und die Widersacher beiseite schieben wird. Unterdessen mag denn der obige Entwurf der Inspektionsaufgaben da stehen „zu einem Zeugnis über sie.“ Die es übernommen haben, für die Wahrheit und den gesunden Fortschritt zu zeugen, müssen es sich eben gefallen lassen, daß ihr Wort eine Weile wie „eine Predigt in der Wüste“ zu verhallen scheint.

Solange selbständige Kreis-Schulinspektoren nicht möglich sind, so lange wird die bestehende Einrichtung, wonach ein schulfreundlicher Pfarrer den Posten nebenbei versieht, das Beste sein, was sich erdenken läßt.*) Darüber werden alle verständigen Lehrer, sofern nicht eine hinterstellige Antipathie wider die Kirche oder die Geistlichen ihr Urteil beirrt, einig sein. Denn außer der technischen Befähigung muß man einem Schulinspektor noch viele andere Eigenschaften wünschen, besonders hinsichtlich des Charakters, des Gemüts, des Umgangs und der Bildung, die in dieser Vereinigung schwerlich irgendwo eher als beim geistlichen Stande angetroffen werden. Und was das Urteil über Erziehung, Bildung und Schularbeit betrifft, so steht unzweifelhaft diesen Dingen kein Stand näher als der der Prediger. Schon die Lebensstellung inmitten einer Gemeinde und die beiderseitige Arbeit an der Jugend weisen Pfarrer und Lehrer als treue Gesellen zu einander, die sich gegenseitig beraten, helfen, stützen und aufmuntern sollen. Beide Stände können sich keinen größeren Schaden thun, als wenn sie nicht im rechten Geiste treulich zusammenhalten. Mag die Schulverwaltung geordnet sein, wie sie will, so kann das Schulwesen der Beratung und der Unterstützung des geistlichen Amtes nie entbehren. An wie vielen Schäden auch die Schule leidet und in Zukunft noch leiden muß, so würde ich es doch für eins der größten Übel halten, was sie treffen könnte, wenn ihr die Erfahrungen aus dem kirchlichen Lehramte nicht mehr

*) Nur wäre zu wünschen, daß die Schulbehörde dem Elementarschulstande nicht mehr den Schimpf anthäte, die Predigtamtskandidaten auf 6 Wochen in ein Seminar zu schicken, um dadurch ihnen und der Welt weis zu machen, für die Ausrüstung zur Schulinspektion sei nun ausreichend gesorgt.

zu gute kommen, wenn der geistliche Stand nicht in allen Instanzen der Schulverwaltung vollaus mitsprechen sollte. Ich weiß wohl, daß die Männer der Kirche nicht in gleichem Maße Vertrauen zum Schulstande haben, wie es hier zu ihren Gunsten ausgesprochen ist; denn sonst würden sie mehr dafür eingetreten sein, daß in der Schulverwaltung auch die Lehrererfahrung mitraten könne, und würden ihr zugleich nach dem Rate von Bunsen, Landfermann u. a. auf den kirchlichen Synoden ein paar Sitze eingeräumt haben, — nicht um des Lehrerstandes, sondern um der Kirche willen: allein diese persönliche Ungunst drüben darf uns nicht hindern, zu sehen und zu sagen, was die Gerechtigkeit und das Wohl der Schule fordern. Man hat es auch ehrenrührig finden wollen, daß der Lehrerstand einem technischen Schulinspektor aus dem geistlichen Stande unterstellt sei. Unter den jetzigen Umständen, wo das Schulinspektorat nur ein Ehrenposten ist, kann ich dem nicht zustimmen. Aber wenn in größeren Städten selbständige Schulinspektoren angestellt und zu diesen Posten Lehrer von höheren Schulen berufen werden, oder wo man städtische Schulen, die reine Volksschulen sind, nur sog. „studierten" Rektoren anvertraut: da hätte der Elementarlehrerstand eher Recht, gegen einen ihm angethanen Schimpf Protest zu erheben. Freilich würde ihm das Protestieren nichts helfen; — vorab darum nicht, weil er noch zu viele Glieder tragen muß, die ihren Stand übel repräsentieren, und sodann, weil die Magistrate jener Städte nun einmal nicht glauben, daß der Elementarschulstand in seiner Mitte auch Männer zähle, die jenen Posten wohl gewachsen seien. Erst die landschaftlichen Schulsynoden werden auch in dieser Beziehung eine Wendung zum Bessern herbeiführen, nur dürfen sie nicht bloße Schulzunfts-Synoden sein.*)

Was wir oben von der Kreis-Inspektion gewünscht haben, bezog sich alles auf freies, persönliches Wirken. Für die Gesetzgebung ist da nichts zu thun; höchstens könnten die Wünsche durch Regierungsverfügungen bestätigt und bekräftigt werden. Solange das Schulinspektorat ein Nebenposten bleibt, müssen deshalb manche dieser Vorschläge billiger-

*) Glücklicherweise giebt es angesehene und einflußreiche Staatsmänner, die auch jetzt schon günstiger über den Elementarlehrerstand urteilen. So äußerte einer derselben, Herr v. Vincke, seiner Zeit in einem Privatschreiben: „Ich finde es mit Ihnen ganz in der Ordnung, daß nicht bloß im Schulvorstande der Lokalschulgemeinde der Lehrer eine beratende Stimme erhält, sondern auch in den höheren, kontrollierenden Behörden aus dem Elementarlehrerstande hervorgegangene Techniker sitzen, wie sich mir im Osnabrücker Konsistorium — mit dem ich als Mitpatron meiner Schulstelle bisweilen zu verkehren hatte — in der Person des demselben angehörigen würdigen Ober-Schulinspektors Schüren die vorteilhaftesten Ergebnisse dieser Einrichtung bekannt gemacht haben."

weise vertagt werden, — schon darum, weil dem Kreis-Inspektor die erforderliche Zeit fehlt. Weiß er aber die gerüsteteren Kräfte unter den Lehrern heranzuziehen und zweckmäßig zu dirigieren, so läßt sich doch wohl der eine und andere Wunsch ausführen. Um dem entgegenzukommen, möchte ich auch eine kleine organisatorische Änderung vorschlagen, die aber niemanden genieren wird und durch ein paar Federstriche auszuführen ist. Man errichte

einen **Kreis-Schulvorstand** oder ein **Kreis-Moderamen**, analog dem kirchlichen Kreis-Moderamen in der rheinisch-westfälischen Kirchenordnung, — bestehend aus dem Schulinspektor und zwei Beisitzern. Ob letztere zwei Lehrer sein sollen, oder ein Lehrer und ein Schulvorsteher, gebe ich der Erwägung anheim. Solange die Aufgabe des Kreisvorstandes vorwiegend auf innere, professionelle Schulangelegenheiten geht, ist es vielleicht am besten, zwei Lehrer zu nehmen.

Diese Assessoren sollen den Kreis-Inspektor in keiner Weise in seiner selbständigen Schulaufsicht beschränken; eine solche Auffassung würde meinen Grundsätzen stracks zuwiderlaufen. Wo man einen Mann an einen Posten stellt, der eine ganze Persönlichkeit fordert — sei es nun in der Schule, oder in der Schulaufsicht, oder im Presbyterium, oder an der Spitze eines Staates — da soll man ihm auch gestatten, einen Kopf zu haben, und ihm die Hände frei lassen; nur soll er für sein freies Thun verantwortlich sein. Also: der Kreis-Inspektor bleibe das selbständige Haupt des Kreis-Moderamens; die Beisitzer seien seine Helfer und Stellvertreter, wo er ihrer bedarf. Dazu bieten die gezeichneten Aufgaben Gelegenheit genug. Wo es sich einmal darum handelt, Gutachten abzugeben, oder guten Rat zu erteilen, da berät und handelt der Kreisvorstand natürlich als Kollegium. Ob die Beisitzer von den Lehrern (bez. von den Schulvorstehern) zu wählen, oder aber durch den Regierungs-Schulrat zu ernennen sind, lasse ich dahingestellt. Nur werde diese Einrichtung überall getroffen, auch da, wo das Schulinspektorat ein besoldetes, selbständiges Amt ist.

Die mancherlei Gründe für diese Anordnung übergehe ich hier. Sie liegen zu nahe, wenigstens für den Lehrerstand, als daß es einer Aufzählung derselben bedürfte. Nur darauf sei noch hingewiesen, daß der Kreis-Schulvorstand samt der Schulvorstandskonferenz auch ein Ansatz und Fingerzeig zu einer dereinstigen Kreis-Schulgemeinde, wenn es dazu kommen sollte, sein würde.

Zweiter Teil.

Die Reformen.

Da die vorzuschlagenden Reformen bereits im ersten Teile bezeichnet worden sind, so kann es sich hier nur um eine übersichtliche Zusammenstellung derselben handeln.

Der Zweck der Reformen ist durch die beschriebenen drei Gebrechen kenntlich gemacht. Ihr Charakter tritt deutlich darin hervor, daß sie den bestehenden Verwaltungsorganismus im wesentlichen festhalten und nur an einigen Stellen, nach dem Princip der Selbstverwaltung, eine Repräsentation der verschiedenen Schulinteressenten einfügen. So können sie beanspruchen, nicht weniger echt konservativ, als im besten Sinne liberal zu heißen. Der Stellen, wo eine Schul-Repräsentation eingeführt werden soll, sind nur zwei gewählt: die unterste, die Lokalschulgemeinde, und die oberste, der landschaftliche Schulgemeinde-Verband, — und zwar deshalb, weil sie bei der Elementarschul-Verwaltung als die wichtigsten angesehen werden müssen. (Für das höhere Schulwesen müßte die oberste Repräsentation provinziell sein.) Auf der mittlern Stufe, beim Schulinspektionskreise, konnte es sich nur darum handeln, die innere, professionelle Schulpflege zu beleben und zu kräftigen.

Die organisatorischen Reformvorschläge sind nun folgende:

1. Errichtung bez. vollständigere Organisierung **der Lokal-Schulgemeinde.**

Jede Elementarschule muß von einer besonderen Schulgemeinde getragen sein, d. i. von einer Familiengenossenschaft auf kirchlichem Boden zur gemeinsamen Erziehung der Jugend. Räumlich mag jeweilig die Schulgemeinde mit der bürgerlichen und mit der kirchlichen Gemeinde zusammenfallen; begrifflich muß sie von beiden gesondert sein.

Die Organisation der Lokal-Schulgemeinde wird bestimmt durch die drei Pflichten, resp. Rechte, welche sie ausüben soll:

an der Schulaufsicht zu participieren und überhaupt ihre lokalen Angelegenheiten zu verwalten — (Aufsichts- und Verwaltungsrecht);

die Lehrer zu wählen resp. eine Dreizahl zu präsentieren (Wahlrecht);

einen Teil der Schuldotation aufzubringen — höchstens die Hälfte — (Besteuerungsrecht);

Für diese drei Funktionen sind zwei Organe erforderlich: a) der Schulvorstand (der engere Ausschuß) für die lokale Aufsicht und Verwaltung und b) die Schulrepräsentation für die Lehrerwahl und die Unterhaltung der Schule.

a) **Der Schulvorstand:** Er bestehe aus dem Pfarrer, als Präses, zwei Familienvätern und dem Lehrer (bez. dem Hauptlehrer).

Die beiden Familienväter werden durch die Schulrepräsentation gewählt.

Der Schulvorstand wird den Teil der Schulaufsicht übernehmen, welcher nur durch eine lokale Instanz besorgt werden kann, und wozu auch in der That jeder wohlgesinnte, verständige Familienvater befähigt ist, — nämlich darauf zu sehen, ob der Lehrer treulich, pünktlich und fleißig seine Schuldigkeit thut und vor der Gemeinde so wandelt, wie es einem Erzieher der Jugend geziemt. (Diese Obliegenheit entspricht im wesentlichen derjenigen, welche nach unsrer rheinisch-westfälischen Kirchenordnung dem Presbyterium hinsichtlich des Pfarrers übertragen ist. — Die technische Seite der Schularbeit muß einer höheren Instanz unterstellt sein.)

Die übrigen Obliegenheiten des Schulvorstandes brauchen hier nicht aufgezählt zu werden.

b) **Die Schulrepräsentation:** Sie bestehe aus einer angemessenen Anzahl von Familienvätern; — Vorsitzender ist der Präses des Schulvorstandes, oder als dessen Stellvertreter der älteste Schulvorsteher.

Um einerseits das Wahlgeschäft möglichst zu vereinfachen, da dem stillen Schulgebiet die Wahlunruhe nicht zuträglich ist, und um andrerseits die Verbindung mit der kirchlichen und bürgerlichen Gemeinde hervortreten zu lassen, möchte ich vor-

schlagen, die zeitigen und ehemaligen Presbyter (Kirchenvorsteher) wie die zeitigen und ehemaligen bürgerlichen Gemeinde-Verordneten, welche zur Schulgemeinde gehören, als Schulrepräsentanten gelten zu lassen und daneben etwa noch sechs Repräsentanten auf sechs Jahre frei zu wählen. (Der Begriff „ehemalig“ muß in den Städten bei beiden Kollegien auf eine bestimmte Reihe der letzten Wahlperioden — etwa auf drei bis fünf — beschränkt werden, weil sonst hier die Zahl der ständigen Schulrepräsentanten zu groß sein würde.) Die Obliegenheiten der Schulrepräsentation sind:

1) Die Wahl des Lehrers bez. des Hauptlehrers, — wobei jedoch auch der Schulvorstand mitstimmt. Ebenso muß dem Vorsteher der bürgerlichen Gemeinde (Bürgermeister) hierbei eine Stimme zuerkannt werden.

   Die Wahl der Klassenlehrer werde dem Schulvorstande allein übertragen.

2) Die Sorge für die Schuldotation, soweit dieselbe der Lokal-Schulgemeinde obliegt. Auch hierbei muß der Schulvorstand Sitz und Stimme haben. (Das Auseinanderreißen der Repräsentation und des Schulvorstandes, wie es hier und da [z. B. im Regb. Arnsberg] beliebt wird, ist eine grundverkehrte Maßregel.)

   Man überlasse es der Schulrepräsentation zu bestimmen, ob sie ihren Dotationsanteil durch Schulgeld oder Schulsteuer aufbringen will; ebenso muß es ihr freistehen, zur Verbesserung der Lehrergehälter das Schulgeld oder die Schulsteuer zu erhöhen.

   (Die Organisation der Lokal-Schulgemeinde zeigt in Preußen eine Musterkarte von Buntscheckigkeit. Im Regb. Düsseldorf z. B. ist wenigstens an den meisten Orten neben dem Schulvorstande ein größeres Wahlkollegium vorhanden: allein dieses Wahlkollegium ist rat- und rechtlos, wenn es gilt, aus Schulgemeindemitteln die Schuldotation zu erhöhen, denn darüber entscheidet eine ganz fremde Autorität: der bürgerliche Gemeinderat. Im Regb. Arnsberg sind dagegen der Schulvorstand und die Repräsentation völlig isoliert stehende Organe: sämtliche Lehrerwahlen besorgt der Schulvorstand ohne Mitwirkung der Repräsentation, und über alle Fragen der Schulunterhaltung entscheidet die Repräsentation ohne

Mitwirkung des Schulvorstandes.*) — So könnte man eine absteigende Skala von immer dürftiger werdenden Organisationsformen aufstellen bis dahin, wo der Schulvorstand in seinen Rechten gleich Null ist, und endlich die Schulgemeinde selbst in die bürgerliche oder kirchliche Gemeinde aufgeht und aus dem Gesichte verschwindet.)

[Wie oben (I. Teil, 2. Abschnitt) bereits bemerkt worden ist, wollen diese Reformvorschläge die bestehende Ordnung der Schulverhältnisse

*) Die roheste und allerschlechteste Einrichtung aber ist die, wo innerhalb eines größeren Gemeindeverbandes, in welchem mehrere Schulen bestehen, für die einzelne Schule gar keine besondere Schulgemeinde und demgemäß auch kein besonderer Schulvorstand und keine besondere Repräsentation besteht, sondern sämtliche Elementarschulen nur einen gemeinsamen Vorstand (gewöhnlich Schuldeputation oder Schulkommission genannt) haben. Dieser Gesamt-Vorstand soll nun den einzelnen Schulbezirk wie die Gesamtgemeinde vertreten und soll überdies Verwaltungsausschuß und zugleich Repräsentation sein, — was gerade so gescheit ist, wie wenn das Auge zugleich Ohr und das Bein zugleich Flügel sein sollte. Da kommt ein Organ heraus, das für keine dieser Aufgaben recht taugt. „Eins für eins" rät Aristoteles schon. Die bezeichnete Mißorganisation findet sich namentlich häufig in kleineren und mittleren Städten, seltener auf dem Lande. Sie ist gewöhnlich dadurch entstanden, daß man es versäumte, beim Anwachsen der ursprünglichen einen Schule neue Schulen mit neuen Schulgemeinden abzuzweigen. So hat sich denn an der alten Schule Klasse auf Klasse gehäuft, bis ein wahres Schulungeheuer herausgekommen ist, wo weder Unterricht noch Erziehung gedeihen kann, während die Schulinteressenten und ihre Oberen wohl gar mit Befriedigung und Stolz auf ihre großartige Schulkaserne blicken, aber von dem, was drinnen vorgeht, keine rechte Vorstellung haben. Bei fernerem Anwachsen mußte man freilich endlich doch separate Schulsysteme gründen; allein da der Gesamtvorstand bisher alles so vortrefflich regiert zu haben meinte, so kam er auch jetzt noch nicht auf den Gedanken, jeder besonderen Schule eine besondere Schulgemeinde und jeder Schulgemeinde besondere leitende Organe zu geben: man regierte nach wie vor alle und alles vom Centrum aus. Es ist das dieselbe Krankheit, woran unsere Großstaatspolitik leidet: die Parteien zerbrechen sich den Kopf und möchten sich fast die Hälse brechen, um das allerbeste Central-Regiment und Central-Parlament zu erfinden und durchzusetzen, während man die Organisation der Provinzen, Landschaften und Kreise auf dem kleinstaatischen Fuße stehen läßt. Wer doch ein Mittel wüßte, um unsere Politik im großen und im kleinen von dem Blutandrang nach dem Kopfe zu befreien! Doch es ist ja längst angesagt — in den Verwaltungseinrichtungen Englands und in Montesquieus bekanntem Grundsatz: La monarchie entourée d'institutions républicaines. Nur muß dieser Grundsatz ganz anders ausgelegt werden, als die derzeitigen liberalen und konservativen Partien ihn auszulegen pflegen: die nach den Principien der Selbstverwaltung und der Interessen-Vertretung organisierten **kleineren Genossenschaften** und der Lokal-Gemeinde bis zur Provinz (für bürgerliche, kirchliche, Schul- u. s. w. Angelegenheiten) — das sind die rechten republikanischen Institutionen. Diese Auseinandersetzung mit der Central-Regierung ist auch die rechte „Teilung der Gewalten."

innerhalb der bürgerlichen Gemeinde (oder des nächsten Schulgemeinde-Verbandes) direkt nicht berühren. Was da zu ändern sei, gelte als eine offene Frage, soweit nicht die hier gewünschte Organisation der Lokal-Schulgemeinden eine Änderung fordert. — Nur eins sei noch bemerkt. Wo für die Verwaltung der Schulangelegenheiten innerhalb einer bürgerlichen Gemeinde eine sog. Schulkommission besteht, da werde man der Natur der Sache wenigstens so weit gerecht, daß dieses Kollegium sich organisch aus den Lokal-Schulgemeinden bilde (soweit es für die Elementarschulen gelten soll), — also aus Vertretern der Schulvorstände, des bürgerlichen Gemeinderates, der Kirche und des Lehrerstandes zusammengesetzt sei. In den ländlichen Bürgermeistereien könnten die vereinigten Schulvorstände, resp. ein Ausschuß aus denselben, als eine solche Schulkommission gelten.]

---

2. Herstellung eines **Kreis-Vorstandes** — in der Art, daß dem Kreis-Schulinspektor zwei Lehrer (oder ein Lehrer und ein Schulvorsteher) beigeordnet werden.

Die Kreis-Inspektion soll dadurch in ihrer Aktion nicht geschwächt, sondern belebt und gestärkt werden. Überall, wo es ein Handeln gilt, bleibt der Inspektor durchaus selbständig; die Beisitzer sind lediglich seine Helfer und Stellvertreter, wo er ihrer Hülfe bedarf. Nur, wo es sich um gutachtliche Urteile, überhaupt um ein Ratschöpfen handelt, und behufs der äußeren Repräsentation, tritt der Schulvorstand als Kollegium auf.

Die Aufgaben des Kreisvorstandes resp. des Kreisinspektors sind:

a) die Schulen zu besuchen und nach Methode und Leistungen zu prüfen.

b) eine amtliche Lehrerkonferenz zu errichten und zu leiten. Neben dieser amtlichen Konferenz, die monatlich oder alle 2 Monate stattfinden mag, müssen noch in freierer Gestaltung sich bilden als Filial- oder Gruppen-Konferenzen:

   α) mehrere Gruppen von Lehrern behufs Übung im Unterrichten;

   β) mehrere Gruppen zur Durchsprechung und Kritik der schriftlichen Präparationen;

   γ) mehrere Gruppen für theoretische Fachbildung, oder für die Fortbildung in einzelnen Wissenszweigen.

c) eine Schulvorstands-Konferenz zu errichten und zu leiten, die jährlich etwa zweimal stattfinden mag.

(Gegenüber dieser umfassenden und verzweigten Aufgabe der Kreis-Inspektion ist der Name „Schulinspektor" zu eng; richtiger und populärer dürfte der am Niederrhein gebräuchliche und amtlich recipierte Ausdruck „Schulpfleger" sein.)

---

3) Errichtung einer **landschaftlichen Schulsynode**, — an der Stelle, wo der Schwerpunkt der Elementarschul-Verwaltung liegt: neben der Bezirks-Regierung, — (in Hannover neben den Provinzial-Konsistorien).

Die landschaftliche Synode darf keine bloße Schulzunfts-Versammlung sein, sondern ein Kollegium, worin alle korporativen Schulinteressenten der Landschaft vertreten sind, nämlich: die Schulgemeinde (Familie), die kirchliche Gemeinde, die bürgerliche Gemeinde und der Lehrerstand als Vertreter der technischen Erfahrung. (Was man durch reine Lehrersynoden, wie sie in der Schweiz üblich sind und manche Lehrer sie wünschen, erreichen will, — „einen reinen, unverfälschten Ausdruck der Ansichten und Wünsche des Schulstandes" — läßt sich bei der hier vorgeschlagenen Organisation der Verwaltung nicht nur ebensogut, sondern noch besser erreichen. Einmal wird die landschaftliche Synode sich gar nicht mit methodischen Fragen zu befassen haben; denn für diese muß der Schwerpunkt in der Kreis-Instanz liegen, wofür dieselbe eben auszurüsten ist, wie wir vorgeschlagen haben. Allerdings hat die landschaftliche Synode über das Was und Wieviel des Unterrichts zu urteilen, sodann über Lehrbücher, Schulzeit, Schulbauten, Utensilien, über die Vorbildung der Lehrer u. s. w., allein in diesen Fällen wird sie in der Regel erst die Gutachten der Kreis-Lehrerkonferenzen einholen, und sodann ist in ihrer Mitte die professionelle Einsicht (durch Lehrer, Pfarrer, Schulinspektoren und Seminardirektoren) stark genug vertreten, um sich Gehör verschaffen zu können. Daß aber hier die technische Kenntnis und Erfahrung mündlich sich aussprechen kann, und zwar vor allen Schulinteressenten und vor den Spitzen der Schulverwaltung, ist ungleich wichtiger und einflußreicher, als die Protokolle von Lehrersynoden, oder die Verhandlungen der Lehrer bloß in Gegenwart des Schulrates es sein können.

Da die landschaftlichen Schulsynoden aus den Schulgemeinden, die auf kirchlichem Boden stehen, sich aufbauen müssen, so sind sie insoweit konfessionell geschieden; doch steht der Regierung nichts im Wege, in allen den Angelegenheiten, wodurch der religiöse Cha-

rakter der Schule nicht berührt wird, die Synoden jeweilig gemeinsam beraten zu lassen.

Es könnte schwierig scheinen, einen Vorschlag darüber zu machen, in welchem Verhältnis die einzelnen Schulinteressenten (Korporationen) vertreten sein sollen. Ich bin anderer Meinung: wo man das Ganze und den Hauptzweck im Auge behalten und Minutien beiseite setzen kann, da wird ein Einverständnis schnell zu erreichen sein. Nimmt man frischweg den Grundsatz an, daß die Interessenten die gleiche Zahl von Vertretern haben sollen, so wird man für den Anfang ohne allen Zweifel auf gutem Wege sein; etwaige Verbesserungen dürfen den Synoden selbst überlassen bleiben. Da bei der Leitung des Schulwesens auch manche Beziehungen in Betracht kommen, bei denen je 4 Hauptinteressenten die technische Erfahrung abgeht, so werden sie wünschen müssen, auch etliche Vertreter dieser Neben-Beziehungen in ihrer Mitte zu haben, z. B. den Seminardirektor, ein paar Schulinspektoren, Bürgermeister, Superintendenten und Landräte, — die wohl am besten durch die Regierung zu berufen sein würden.

Nach diesen Grundsätzen konstruiert, würde eine landschaftliche (evangelische oder katholische) Schulsynode ungefähr folgendes Bild darstellen, — (wobei noch vorauszubemerken ist, daß wir innerhalb des Regierungsbezirks beispielsweise 24 ev. Schulinspektionskreise annehmen, und für je zwei Inspektionskreise jedem der 4 Hauptinteressenten einen Vertreter zuweisen wollen):

12 Schulvorsteher,
12 bürgerliche Gemeindeverordnete,
12 Pfarrer,
12 Lehrer,
2 Seminardirektoren (oder 1 Direktor und 1 Seminarlehrer),
2 Kreis-Schulinspektoren,
2 Superintendenten,
2 Bürgermeister,
2 Landräte (oder 1 Landrat und 1 Oberbürgermeister).
58 Mitglieder.

Der betreffende Regierungsschulrat (ev. oder kath.) fungiert als Kommissar der Staatsschulbehörde.

Es wurde oben nur auf je zwei Schulpflegekreise für jeden der 4 Hauptinteressenten 1 Vertreter gerechnet und zwar deshalb, um die Zahl der Mitglieder und die Kosten nicht zu groß werden zu lassen. Für das Wählen ist dieser Modus unbequem, und sachlich würde

es auch zweckmäßiger sein, jedem Schulinspektionskreise 1 Vertreter jeder Art zuzuweisen, — oder etwa jedem Schulinspektionskreise wenigstens 1 Schulvorsteher und 1 Lehrer zu gestatten. Im letzteren Falle würden dann noch 24 Mitglieder mehr hinzukommen und demnach die Synode 78 Glieder zählen.

Die Vertreter der Schulgemeinden, der kirchlichen Gemeinden und des Lehrerstandes könnten in einer Schulvorstandskonferenz, an welcher außer den Schulvorstehern auch die Lehrer und Pfarrer teilnehmen, gewählt werden. Die Wahl der Gemeindeverordneten müßte durch deputierte Wahlmänner geschehen, — natürlich von Mitgliedern der betreffenden Konfession.

Die Synode versammle sich in der Regel alle 3 (oder 2) Jahre; in der Zwischenzeit kann für gewöhnlich ein Ausschuß von 10—12 Mitgliedern dafür eintreten.

Die Wahlperiode dauere 6 Jahre, — doch so, daß alle 3 Jahre die Hälfte der Mitglieder ausscheidet. Beides empfiehlt sich deshalb, damit eine gewisse Kontinuität gewahrt bleibe. Überdies würde zu häufiges Wählen die Sache unpopulär machen. — Die Sitzungszeit währe in der Regel 8 Tage, — je nach dem Umfange und der Wichtigkeit der Vorlagen etwas länger.

Die Mitglieder erhalten Diäten und Reisegelder. Bei den gewählten Synodalen werden dieselben zu gleichen Teilen von den bürgerlichen, kirchlichen und Schulgemeinden aufgebracht. Bei den von der Regierung ernannten Gliedern fallen sie der Staatskasse zur Last.

Die Beratungen der Synode erstrecken sich über sämtliche innere und äußere Angelegenheiten des Elementarschulwesens und der Vorbildungsanstalten für den Lehrerberuf. Sie werden speciell bestimmt durch Vorlagen der Regierung, durch Petitionen und durch Anträge aus der Mitte der Synode. Die Kompetenz der Synode bedarf natürlich einer genaueren Feststellung.

Wären wir in Preußen so glücklich, eine neue Schulordnung zu bekommen, welche sich begnügte, die Organisation der landschaftlichen Schulgenossenschaften in dem Sinne unserer Reformvorschläge auszubauen, und die Organisation der Schulanstalten nur den Grundzügen nach festzustellen: so würden die Synoden dem Landtag einen großen Teil seiner Sorgen für die weitere Ausgestaltung des Schulgesetzes abnehmen können. Jedenfalls würde diese Hülfe berechtigter und ersprießlicher sein, als die der Provinzial-Landtage.

Bei Gelegenheit von Vorträgen und in Recensionen der früheren Schrift sind den obigen Reformvorschlägen mitunter auch einzelne Bedenken entgegengehalten worden, teilweise von Männern, welche den meiner Theorie zu Grunde liegenden Principien im ganzen zustimmten. Das eine lautet etwa: es sei zu befürchten, daß das Schulwesen zu sehr zufälligen Wahl-Majoritäten preisgegeben werde; — ein anderes: der Lehrer gerate in eine zu große Abhängigkeit von den Lokal-Gemeinden; — ein drittes: die Schulvorsteher und Repräsentanten, welche das Recht bekämen, den Lehrer zu wählen, würden sich auch ohne weiteres zu technischen Schulinspektoren aufwerfen und so ein vielköpfiges Schulregiment von noch schlimmerer Art etablieren, als man bisher gekannt habe; — ein viertes: an Orten, wo bereits diese oder jene Parteispaltungen vorhanden seien, da werde es wohl bei den Schulvorstandswahlen recht lebhaft zugehen, während an anderen Orten, wo keine Parteitendenzen die Leute aufregten, sich vielleicht so wenig Interesse zeigen würde, daß die Schulvorstandswahlen gar nicht einmal zu stande kämen, so wenigstens habe man es in Süddeutschland erlebt.

Die vorliegende Schrift hat sich keine besondere Mühe gegeben, diese Bedenken zu widerlegen. Denn wo man den hier aufgestellten drei socialen Principien (der Familiengenossenschaft, der Selbstverwaltung und der Interessenvertretung) in der That zustimmt, da können jene Besorgnisse nur auf Mißverständnissen beruhen, genauer darauf, daß man entweder keine Art von Selbstverwaltung aus Erfahrung kennt und darum nicht weiß, wie dabei Menschen und Verhältnisse sich ineinander schicken lernen, oder aber nicht imstande ist, die beschriebene Schulverfassung in der Ausführung sich klar vorzustellen. Wenn Worte hier helfen können, so wird die obige Darstellung, wie ich hoffe, jene Bedenken nicht wieder aufkommen lassen. Zur Vorsicht mögen doch noch einige Bemerkungen hier Platz finden.

Vorab ist darauf aufmerksam zu machen, daß bei der hier vorgeschlagenen Schulverfassung sogenannte Urwahlen nur in einem ganz verschwindenden Maße vorkommen, — bei der Wahl eines Teiles der Schulrepräsentanten. Wo sonst noch Wahlen auftreten, da geschehen sie von Personen, die bereits einen Ehrenposten bekleiden, mithin eine gewisse Selbständigkeit voraussetzen lassen, und überdies besondere Interessen wahrzunehmen haben. Die Agitation ist damit auf zwiefache Weise gehemmt. Von „zufälligen" Majoritäten kann daher überhaupt nicht die Rede sein; und das Schlußergebnis dieser Wahlen, die Schulsynode, wird in ihrer Majorität die in der Landschaft vorhandene Intelligenz und sittliche Bildung mindestens ebenso würdig vertreten, als eine von der Staatsregierung ernannte sog. „Autorität". — Sodann darf

nicht übersehen werden, daß jedes leitende oder beratende Organ der stufenweise gegliederten Schulgenossenschaft seinen abgegrenzten Wirkungskreis und seine bestimmten Rechte haben wird, — so der Schulvorstand und die Repräsentation, weiter der Kreis-Inspektor, die Lehrer- und die Schulvorsteherkonferenz, und endlich die landschaftliche Synode mit dem betreffenden Unterrichtskollegium der K. Regierung. Die Lokal-Repräsentation z. B. hat den Schulvorstand zu wählen und (mit diesem) den Lehrer bez. den Hauptlehrer, und dann jeweilig über den Dotationsanteil der Schulgemeinde zu beschließen. Sind diese ihre Obliegenheiten erledigt, so hat sie weiter keine dienstlichen Pflichten und Rechte; wollen ihre Mitglieder diese oder jene Änderungen in inneren oder äußeren Schulangelegenheiten erstreben, so kann dies nur auf dem Wege der Petition an die betreffende obere Instanz geschehen, — ein Weg, der auch jedem Privatmanne offen steht. Der Schulvorstand oder Lokal-Verwaltungsausschuß hat ebenfalls ganz bestimmte dienstliche Obliegenheiten; sie sind oben im Text deutlich bezeichnet. Die technische Schulaufsicht ist lediglich Sache des Kreis-Inspektors. — Betrachten wir die Abgrenzung der Pflichtenkreise der verschiedenen Instanzen auch an einem einzelnen Beispiel, an dem Lehrplan. Die allgemeinen Grundsätze desselben (das Regulativ) wird die landschaftliche Synode festzustellen haben, wobei selbstverständlich das Unterrichtskollegium der K. Regierung konkurriert. Die weitere Ausarbeitung des Lehrplans hat die Kreis-Lehrerkonferenz mit dem Schulinspektor zu besorgen und der Kreis-Schulvorstandskonferenz zur Genehmigung vorzulegen. Die genaue Anpassung an das Bedürfnis der einzelnen Schule geschieht durch den betreffenden Lehrer (bez. das Lehrerkollegium), wobei der Schulvorstand in der vorgenannten Weise konkurriert. — Was bei dieser Abgrenzung der Pflichtenkreise der Schulstand zu fürchten habe, oder was für Gerechtsame er darüber hinaus noch wünschen könnte, ist mir unerfindlich. Will ein Lehrer souveräner Schul-Herr sein, — nun, so gründe er eine Privatschule, dann ist er Herr und Meister allein.

Die Meinung, daß in den Gegenden, wo die Lehrer gewählt werden, der Schulstand abhängiger sei als da, wo die Behörden ohne Mitwirkung der Schulgemeinden die Stellen besetzen, beruht auf purer Unkenntnis. Das gerade Gegenteil ist der Fall. Daß er nach oben hin unabhängiger dasteht, sagt sich von selbst; warum er aber, nachdem die Wahl geschehen und die Anstellung seiner Zeit eine definitive geworden ist, der Gemeinde gegenüber abhängig sein soll, — dafür läßt sich auch nicht die Spur eines Grundes entdecken. Allerdings ist auf diesem Wege kein geregeltes Avancement nach der Anciennität möglich, — braucht auch nicht

beklagt zu werden, wenn ein landschaftlicher Centralfonds für Alterszulagen gegründet wird. Wohl empfiehlt es sich, daß die landschaftliche Schulbehörde die Gemeinden vor der Wahl auf einige empfehlenswerte Kandidaten aufmerksam mache, was dann wahrscheinlich auch die gute Folge haben würde, daß die Lehrer mehr und mehr sich gewöhnen, lieber sich suchen zu lassen, als sich selber zu melden. — Was dem Wahlrecht der Gemeinde insonderheit zur Empfehlung gereicht, — und zwar auf dem kirchlichen Gebiete so gut wie auf dem der Schule — ist dies, daß die Gemeinden und ihre Beamten näher zusammengerückt werden. Wenn der Beamte fühlt, daß man ihm mit Vertrauen entgegenkommt, so wird er auch die Pflicht fühlen, sich dieses Vertrauen möglichst zu erhalten. Ein gewisses „Herren spielen" muß freilich dabei aufhören, und das ist vortrefflich. Die Achtung, welche dem Amte gebührt und die Person verdient, wird darunter nicht leiden, im Gegenteil. Am Niederrhein ist die Wahl der Pfarrer und Lehrer seit der Reformationszeit üblich; man zeige mir aber irgend eine Gegend, wo beide Ämter mehr geachtet sind, als hier.

Was schließlich das aus Süddeutschland stammende Bedenken resp. Faktum betrifft, so kann ich nur sagen, daß es mir sehr glaublich ist. In Gegenden, wo das Volk so an bureaukratische und hierarchische Bevormundung gewöhnt ist wie dort, wo im allgemeinen das Bedürfnis nach Selbstverwaltung der bürgerlichen, kirchlichen und Schulangelegenheiten noch so wenig gefühlt zu werden scheint, — da braucht man sich nicht zu verwundern, wenn in den Landgemeinden mitunter die Schulvorstandswahlen (die dort Urwahlen sein sollen) nicht zu stande zu bringen sind. Und in den Städten, wo ein sog. „Liberalismus" in den Köpfen spukt, der seit 1830 parlamentarisches Puppenspiel für Freiheit hält und keine Ahnung davon hat, daß das Selfgovernment nicht ein Parlieren, sondern ein Arbeiten zum gemeinen Besten ist, — da braucht man sich wiederum nicht zu verwundern, wenn es bei den Schul-Urwahlen echt „liberal" d. i. pueril und agitatorisch hergeht. Man organisiere vernünftig, und wolle namentlich nicht ein verwaltendes Organ aus Urwahlen sich bilden lassen, — so werden auch allmählich die Wähler vernünftig werden.*)

---

*) Wenn hier und an einigen anderen Stellen eine aparte kritische Bemerkung über diese oder jene Richtung des süddeutschen öffentlichen Lebens vorkommt, so wolle niemand eine geheime Antipathie gegen die süddeutsche Volksart dahinter suchen. Meine zahlreichen dortigen Freunde werden mich zwar nicht so mißverstehen; allein es wäre mir lieb, wenn auch die übrigen Leser mich recht verständen. Die süddeutschen Stämme sind von Natur für ein gesundes freies Gemeinschaftsleben mindestens ebensogut angelegt als die im Nord-Westen, und

Anhang.

Schließlich sei es gestattet, anhangsweise noch ein Anliegen vorzubringen, das zwar dem Anscheine nach nebensächlicher Natur ist, aber dem Nachdenksamen sich bald als etwas zu erkennen geben wird, das nicht verachtet werden darf. Vielleicht dient auch das zur Empfehlung, daß seine Ausführung keinen Pfennig kostet. Es ist an die Adresse derjenigen gerichtet, welche in der Stellung sind, auch bei der Redaktion einer Schulordnung mitsprechen zu können.

Der Wunsch geht nämlich dahin, daß man bei der Redaktion eines Schulgesetzes die Logik mehr berücksichtige, als es bisher der Brauch war,

---

gewiß besser als die im Nord-Osten. Was in der Ausgestaltung ihres Gemeinschaftslebens fehlt, ist nicht Schuld des Volkes, sondern die Schuld einerseits der bureaukratischen und hierarchischen Bevormundung — und zwar auf protestantischem Boden kaum minder als auf katholischem, — und andrerseits eines aus der Fremde importierten sogenannten „Liberalismus“, der vielleicht etliche gute Ziele im Auge haben mag, aber die Wege dahin nicht zu kennen scheint. Zwischen diesen Mächten, die miteinander um die Herrschaft ringen, sieht sich die Masse des Volkes hin und her gezerrt: sie hinkt auf beiden Seiten, schwankt bald hierhin, bald dorthin, und kann nicht zum klaren Bewußtsein ihrer Lage kommen. Aus diesen beiden Einflüssen stammt auch die uns Westdeutschen so befremdliche Erscheinung, daß man in Süddeutschland einerseits eine lange Reihe bevormundender Einrichtungen sich gefallen läßt und wohl gar für das rechte hält — beispielsweise sei erinnert an die obligatorischen Schulbücher (eine Maßregel, die auch in der sog. freien Schweiz so beliebt ist) und an die Besetzung der Lehrer- und Pfarrstellen durch die Behörde u. s. w. — während andrerseits zuweilen das ganze Volk wie konvulsivisch nach freieren Ordnungen aufstrebt, ohne doch die rechte Freiheit ergreifen zu können, weil es immer von oben an, anstatt von unten auf reformieren will. Käme einmal das Volk in seinem Kern zu der Erkenntnis, wie sehr jene beiden Mächte, der Bevormundungs-Konservatismus und der Phrasen-Liberalismus, seine Gesundheit, seinen Wohlstand und seine Ehre geschädigt haben: so würde es diese fremden Eindringlinge schleunigst zum Tempel hinausjagen und sein politisches, bürgerliches, kirchliches 2c. Gemeinschaftsleben so einrichten, wie die deutsche Natur es verlangt, nämlich: die verschiedenen öffentlichen Angelegenheiten friedlich und schiedlich voneinander sondern, sodann von unten auf das Princip der Selbstverwaltung durchführen, und da, wo verschiedene Interessen konkurrieren, dieselben alle zur Mitwirkung heranziehen. Eine gesunde Gemeinschaftsverfassung kennzeichnet sich aber namentlich darin, daß nicht der „der beste Mann“ heißt, welcher am besten parlieren kann, sondern der, welcher am willigsten Hand anlegt und am meisten für das gemeine Wohl arbeitet. Wenn diese Einsicht dereinst im Süden wie im Norden und im Norden wie im Süden durchgedrungen sein wird, so braucht um die deutsche Einheit niemand mehr zu sorgen: dann wird der Main bald überbrückt sein.

ich meine hinsichtlich der Einteilung und Gruppierung des Stoffes. Wer es nicht weiß, daß die Logik nicht bloß ein ehrenwertes, sondern auch ein eminent praktisches Wesen ist, der frage z. B. nur einen Apotheker, wie ihm samt seinen Lehrlingen zu Mute sein würde, wenn seine Töpfe, Büchsen und Gläser bunt durcheinander ständen. Bei einem organisierenden Gesetze ist gewiß das Haupterfordernis, daß seine Satzungen sachgemäß, d. i. der Natur der Dinge und ihren Zwecken angepaßt sind; aber die Leute, welche sich schnell darin zurechtfinden wollen, und besonders die, welche durch das Gesetz an Einsicht auch auf diesem Gebiete gewinnen sollen, haben noch ein anderes Bedürfnis. Dafür ist eben die Logik da: sie hat die Aufgabe, in jedem Wissensfelde das Material so zu ordnen, daß es dem, der sich mit dem einzelnen bekannt gemacht hat, nun in seiner Gesamtheit gleichsam in einem Blick vor der Seele steht. „Denn wahre Wissenschaft ist vollendete Anschauung.“ (Schleiermacher.) Die vorhandenen Schulordnungen, die alten wie die neuen, lassen in diesem Betracht unendlich viel zu wünschen übrig. Sie gruppieren den Stoff allerdings, d. h. sie rücken eine Anzahl verwandter Paragraphen zusammen und setzen darüber eine Überschrift. Diese Überschriften können mehr oder weniger zutreffend sein, sie können auch eine gewisse Reihenfolge ahnen lassen: aber es wäre wohl ebenso leicht, einen gordischen Knoten zu lösen, als in der Reihenfolge dieser Titel ein Einteilungsprincip aufzuspüren. Es ist eben keins vorhanden; darüber hat sich niemand den Kopf zerbrechen mögen. Man begnügt sich damit, bei der Anordnung nach Gesichtspunkten vorzuschreiten, die gerade in die Augen springen; das geht dann eine Weile gut, endlich aber bleibt ein Haufen irrationaler Reste übrig; vielleicht gelingt es noch, ihn unter einige herbeigesuchte Überschriften zu ordnen, — wenn nicht, oder wenn nur teilweise, so muß der letzte Rest etwa mit dem nichtssagenden Titel „besondere Bestimmungen“ sich als Schwanz anhängen lassen. Derartige wissenschaftliche Leistungen sollen dann vor anderen Nationen den Ruhm des Volkes der „Denker und Kritiker“ verkünden!

Es soll nicht behauptet werden, daß es eine leichte Sache sei, in einer Schulordnung eine durchgreifende, vollständig befriedigende logische Einteilung herzustellen. Allein einzelne Stücke liegen doch so auf der Hand, daß sie nicht übersehen werden können und darum auch nicht versäumt werden dürfen.

Vorab ist gewiß, daß es sich beim Schulwesen um zwei gänzlich verschiedene Dinge handelt: erstlich um die **Genossenschaften**, welche die Schulanstalten gründen, unterhalten und regieren, und sodann um diese **Anstalten**, welche die eigentliche Arbeit thun sollen. Somit muß die Schulordnung in zwei Hauptteile zerfallen: der eine bestimmt

I. die Organisation **der Schulgenossenschaften**, — oder wie man nach traditionell-bureaukratischem Sprachgebrauche sagt: die Organisation der Schulverwaltung, — und der andere

II. die Organisation **der Schulanstalten.**

So viel steht also nach der Logik fest. Schon diese einfache Zweiteilung des Stoffes mit den rechten Namen würde zur Klärung der Gedanken auf dem Gebiete des Schulwesens merklich beitragen. Wäre dieses Stückchen Logik im Schulgesetze und demzufolge in den Köpfen gewesen, so würden z. B. — um von ernsteren Irrungen nicht zu reden — gewisse Lehrer nie auf den Einfall haben kommen können, von einer „Selbstverwaltung“ der „Schule“ zu reden, während sie (hoffentlich!) doch lediglich an die Beaufsichtigung der Schularbeit durch Sachverständige dachten; denn das wahre „Selbst“ für die Selbstverwaltung im Schulwesen sind nicht die Anstalten, sondern die Genossenschaften, welchen diese Anstalten gehören.

Aber es läßt sich in der Schulordnung wohl noch etwas mehr Boden für die Logik gewinnen.

Im I. Teil — in der **Genossenschafts**-Ordnung — handelt es sich erstlich darum:

das rechte „Selbst“ der Verwaltung festzustellen, oder das verwaltende Subjekt, die „juristische Person“. Es ist eben die landschaftliche Schulgenossenschaft in ihrer Gliederung: die Lokal-Schulgemeinde und die weiteren Gemeinde-Verbände.

Sodann sind zu bestimmen:

die Verwaltungseinrichtungen: d. h. die zu bildenden Organe nebst ihren persönlichen Dienstleistungen zur Gesetzgebung, Aufsicht und Leitung.

Drittens endlich sind zu nennen:

die Unterhaltungspflichten, oder die sachlichen Leistungen der Beteiligten.

So ergeben sich also für die Genossenschaftsordnung (I) in kurzem Ausdruck die drei Abschnitte:

1. Konstituierung (und Gliederung) der Schulgenossenschaft;
2. Verwaltungseinrichtungen (Organisation im engeren Sinne);
3. Unterhaltungsleistungen;

oder:

1. das Subjekt der Verwaltung,
2. seine Organe,
3. seine Kasse.

Im II. Teil der Schulordnung — in der **Anstalts**-Ordnung, die von der eigentlichen Schularbeit handelt, — ergiebt sich nach denselben Gesichtspunkten eine analoge Dreiteilung.

Zuerst ist zu bestimmen:

das Subjekt, dem die Lehrarbeit sich widmet, oder das Feld, die Stelle, wo gearbeitet werden soll, kurz die Art der Schulen: Volksschule, Realschule u. s. w.

Sodann sind zu nennen:

die sachlichen Einrichtungen, welche vorhanden sein müssen, bevor die Lehrarbeit beginnen kann, — welche der Lehrer vorfindet, also: Gebäude, Regelung der Schulzeit, Schutz des Schullebens u. s. w.

Endlich handelt es sich um:

den eigentlichen Schuldienst, — um die Person des Lehrers und seine Arbeit: Vorbildung zum Lehramt, Anstellung, Unterrichts-Regulativ, Lehrplan, Besoldung, allgemeine Dienstrechte u. s. w.

So ergeben sich also für die Schulanstalts-Ordnung (II) wieder die 3 Abschnitte:

1. Konstituierung (und Gliederung) der Schulanstalten,
2. die anstaltlichen Einrichtungen,
3. der Schuldienst.

Übersichtlich würde sich diese logische Einteilung eines Schulgesetzes etwa so darstellen:*)

*) Indem der Verfasser sich erlaubt, den nachstehenden Versuch einer logischen Einteilung des Schulgesetzes zur Prüfung anzubieten, ist er weit entfernt davon, diese logische Ordnung für erschöpfend und mustergültig auszugeben. Vor der Hand weiß er es nicht besser zu machen, und giebt darum, was er hat, — in der Hoffnung, daß andere sich dadurch angeregt fühlen möchten, etwas Vollkommeneres zu liefern.

I. Die Schulgenossenschaft.

A. Konstituierung (und Gliederung) der Schulgenossenschaft:

1. Begriff.
2. Gliederung. (Lokal-Schulgemeinde, Schulgemeinde-Verband u. s. w.)
3. Rechte.

B. Organisation der Schulgenossenschaft:

1. der Lokal-Schulgemeinde:
   a) der Schulvorstand.
   b) die Repräsentation;

2. der Gesamt-Schulgemeinde oder des Schulgemeinde-Verbandes (innerhalb der bürgerlichen Gemeinde):
   a) ? — (in Städten: die Schulkommission),
   b) ? — (der Gemeinderat.)
3. der Kreis-Schulgenossenschaft:
   a) der Schulinspektor bez. der Kreis-Schulvorstand,
   b) die Schulvorstandskonferenz;
4. der landschaftlichen Schulgenossenschaft:
   a) die Schulabteilung der K. Regierung,
   b) die Schulsynode.

C. Leistungen der Schulgenossenschaft — zur Unterhaltung:

1. der Schulanstalten (der Volksschule und der deutschen Bürgerschule);
2. des Schuldienstes (Lehrerbesoldung u. s. w.);
3. der Schulverwaltung (Synodalkosten, Wahlkosten, Besoldung des Schulinspektors u. s. w.)

II. Die Schulen.

A. **Konstituierung** (und Gliederung) der Schulanstalten:

1. Die **Elementarschule** (Volksschule und die deutsche Bürgerschule [Mittelschule]);
2. die **höheren Schulen**: (Realschule [und Pro-Realschule], Gymnasium [und Pro-Gymnasium], höhere Mädchenschule);
3. die **Fachschulen** für den Lehrerstand: Präparandenschule, Seminar.

B. **Organisation** der Schulanstalten (der Volksschule und deutschen Bürgerschule):

1. **anstaltliche Einrichtungen**:
   a) begriffliche Bestimmungen: die einklassige Volksschule: die mehrklassige Volksschule u. s. w.
   b) Schullokale, Utensilien u. s. w.
2. **Regelung des Schullebens**:
   a) Schulpflicht, Aufnahme, Versetzung, Entlassung, Ferien u. s. w.
   b) Jahresprüfung, Abgangszeugnis, Schulfeste, Prämien u. s. w.
3. **Schutz des Schullebens**:
   a) gegen Untreue und Unfähigkeit des Lehrers,
   b) gegen Störung und Verletzung von außen,
   c) gegen Schädigung aus der Mitte der Schüler.

C. **Schuldienst**:

1. **Vorbildung** der Lehrer: Präparandenkursus, prakt. Kursus als Hülfslehrer, Fachkursus (Seminar).
2. **Arbeit** der Lehrer: allgemeines Regulativ, Kreis-Unterrichtsplan, specieller Lehrplan.
3. **Dienstrechte** des Lehrers: Anstellungsmodus, allgemeine Dienstrechte, Einkommen, Pension u. s. w.

Thesen

über das pädagogische Studium auf den Universitäten.

(Von Professor Dr. Ziller in Leipzig.)

Die gewünschte Auskunft über die Veranstaltungen, welche für das pädagogische Studium auf Universitäten mir notwendig zu sein scheinen, erlaube ich mir in folgenden kurzen, thesenartigen Sätzen zu geben.

1. Die Pädagogik ist im engsten Zusammenhange mit einem bestimmten pädagogischen System zu lehren.

2. Der Vortrag desselben muß so gehalten sein, daß sich die Studierenden in drei Semestern eine solche Einsicht in die philosophischen Fundamentalwissenschaften verschaffen können, die sie zugleich zu praktischer Verwertung des Wissens befähigt.

Ich erreiche das aufs vollständigste, indem ich im ersten Semester Logik und Metaphysik, im zweiten Psychologie und allgemeine Ästhetik, im dritten Ethik und Religionsphilosophie in je 4 Stunden der Woche lese, und ich erreiche es besonders dadurch, daß ich nicht diktiere, das in entwickelnder Weise Vorgetragene in der nächsten Stunde, ehe ich es fortsetze, zunächst übersichtlich und vielleicht in mehr dogmatischer Form wiederhole, außerdem aber noch in jeder Woche ein einstündiges Repetitorium und freies Disputatorium in Bezug auf das Vorgetragene halte. — Ohne solche, allerdings rein äußerliche Einrichtungen, die übrigens allen Studierenden zu gute kommen könnten, läßt sich aber die Pädagogik auf Universitäten nicht einbürgern.

3. In einem Semester eines jeden Jahres muß in 4 wöchentlichen Stunden allgemeine Pädagogik in Verbindung mit den Hauptpunkten aus der Geschichte der Pädagogik vorgetragen werden.

Eine abgesonderte Geschichte der Pädagogik verliert sich gegenwärtig fast notwendig in kulturgeschichtliche, eine abgesonderte allgemeine Methodik in psychologische Betrachtung, die wenig unmittelbar pädagogischen Gewinn bringt.

4. Außerdem muß eine Universität ein theoretisch-praktisches pädagogisches Seminar haben, und zwar ein gemeinsames für künftige Lehrer an Real- und Gymnasialschulen, sowie für künftige Lehrer an Volksschulseminarien und Geistliche, ein Seminar, das zugleich verbunden ist mit 3 Schulklassen, von je 6 Zöglingen. Diese gehören am besten einer Bewahranstalt an (vornehmlich auch zum Behuf einer nach den Grundsätzen der Zucht verfahrenden pädagogischen Seelsorge, die keinem Seminar fehlen sollte). Von den drei Klassen ist im ersten Jahre die eine eine Unterklasse mit sechsjährigen, die zweite eine Mittelklasse mit neunjährigen, die dritte eine Oberklasse mit zwölfjährigen Zöglingen; im nächsten Jahre enthält die Unterklasse siebenjährige, die Mittelklasse zehnjährige u. s. w. Schüler. Eine jede Klasse wird von der untersten Stufe bis zur höchsten Seminarstufe fortgeführt, und die eine steht stets auf dem Boden der Volks-, die andere auf dem der Real-, die dritte auf dem der Gymnasialschule. (Die beiden letzteren vorbereitend auf die Sekunda der betreffenden öffentlichen Anstalten.) Der Unterricht einer jeden Klasse liegt in den Händen von drei theoretisch und praktisch durchgebildeten Assistenten des Leiters des Seminars (drei Kandidaten, von denen der eine das Gebiet der Theologie, der zweite das der Philologie und Geschichte, der dritte das der Mathematik und Naturwissenschaft fachwissenschaftlich vertritt). Ihre Anstellung am Seminar dauert stets zwei bis drei Jahre. Unter ihrer Kontrolle werden die Seminaristen zum Unterricht herangezogen. Der Unterricht wird streng methodisch und auf Grund fortgesetzter theoretischer Überlegungen erteilt. Was geschieht und was unterbleibt, was in Bezug auf den Schulgebrauch umgeändert wird, bleibt der eingehendsten, nach Principien sich richtenden Kritik unterstellt. Alle Beobachtungen und Erfahrungen, alle Resultate gemeinsamer Kritik und Überlegung werden gesammelt, geordnet und so viel als möglich für das „Jahrbuch der wissenschaftlichen Pädagogik" verwertet. Die gesamte obligatorische Seminararbeit darf den Seminaristen wöchentlich nicht mehr als 4 bis höchstens 5 Stunden kosten, soweit er sich nicht von einem besonderen Interesse treiben läßt — wobei vorausgesetzt wird, daß er erst nach Absolvierung des philosophischen Fundamentalkursus in das Seminar eintritt und ein Jahr darin bleibt. Schulwissenschaftliche Durchbildung sämtlicher Unterrichtsstoffe, sorgfältige Specialisierung der allgemeinen Unterrichtsmethodik, Auffindung methodischer Gesetze für die pädagogische Seelsorge müssen als allernächste Arbeitsziele des Seminars gelten und sie müssen überall im Vergleich mit dem bereits Bekannten erstrebt werden.

(Nur eine solche Einrichtung entspricht allen Bedürfnissen, die durch ein Seminar zu befriedigen sind, und erfahrungsgemäß haben auch nur diejenigen Seminare, die ihr nahe zu kommen suchen, einen namhaften Erfolg gehabt. Dagegen kann vor einer Seminareinrichtung nicht genug gewarnt werden, bei der die verschiedenen Arten von Seminaristen voneinander getrennt sind, bei der die Seminaristen nur für sich Interpretationsübungen und Ähnliches haben, oder bei der sie von Zeit zu Zeit in fremden Schulen hospitieren oder in einer fremden Schulklasse eine vereinzelte Lektion ohne Zusammenhang mit einem theoretisch verdeutlichten und theoretisch gültigen Lehrplan nach ihrem Gutdünken halten und außerdem vielleicht irgend eines der ihnen vorgeschlagenen Themata schriftlich bearbeiten, und auch das beste Gymnasium, die beste Realschule kann einem Hülfslehrer unter der besten Leitung ein wohl eingerichtetes pädagogisches Seminar nicht ersetzen.)

Dr. T. Ziller.



Gesammelte Schriften

von

F. W. Dörpfeld.

Achter Band: Schulverfassung.
Dritter Teil.

Zwei Pädagogische Gutachten

über zwei Fragen

aus der

Theorie der Schuleinrichtung:

1. Die vierklassige und die achtklassige Volksschule.
2. Die konfessionelle und die paritätische Volksschule.

Dritte Ausgabe.



Gütersloh.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

Zwei Pädagogische Gutachten

über zwei Fragen

aus der

Theorie der Schuleinrichtung:

1. Die vierklassige und die achtklassige Volksschule.
2. Die konfessionelle und die paritätische Volksschule.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Dritte Ausgabe.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1899.

Vorwort.

Da die nachfolgenden Gutachten jetzt nach Absicht der Herren Auftraggeber ihren Weg in die Öffentlichkeit antreten sollen, so liegt es uns ob, den fernstehenden Lesern darüber Auskunft zu geben, durch welche Veranlassung dieselben hervorgerufen worden sind.

Zunächst ein Wort über die Lehrergesellschaft, welche hier ihr Urteil abgegeben hat.

Die „allgemeine bergische Lehrerkonferenz“ gilt für die nördliche Hälfte des bergischen Landes — welche die industrie- und volkreichen Kreise Lennep, Barmen, Elberfeld, Solingen, Mettmann und Düsseldorf umfaßt — und tritt in der Regel, besondere Veranlassungen abgerechnet, jährlich einmal zusammen. Dieselbe hat bereits eine lange Geschichte hinter sich, und steht in dieser Beziehung vielleicht in Deutschland einzig da. Ihren Anfängen nach datiert sie aus einer Zeit, als es am Rhein noch keine Lehrerseminarien gab, als selbst von Pestalozzis Schulreformen noch nicht die Rede war, und in den meisten andern Gegenden unseres Vaterlandes die Volksschullehrer noch nicht an Konferenzen dachten. Es war im Jahre 1794, als der durch seine Rechenbücher weit bekannte und verdiente Lehrer Daniel Schürmann in Remscheid die erste Lehrerkonferenz im bergischen Lande gründete. Ursprünglich für die nähere Umgebung (Kreis Lennep) bestimmt, versammelte sie sich anfänglich alle Monate — am Birgderkamp bei Remscheid. Auf ihre Anregung und nach ihrem Muster entstanden bald in andern Kreisen ähnliche Lehrervereine. Über den Zweck dieser Gesellschaften sagt Schürmann selbst bei einer späteren Gelegenheit: „Bei dem gänzlichen Mangel an öffentlichen Lehranstalten für künftige Lehrer, die bis dahin nicht anders erzogen und gebildet werden konnten, als daß sich junge Leute in den Schulen geschickter Lehrer, oder als Gehülfe bei ihnen dienend, auf das Schulamt vorbereiteten, würde das innere Schulwesen noch lange bei dem althergekommenen Schlendrian geblieben sein, wenn nicht die Lehrer, aus eigenem Antriebe, für dessen Ver-

besserung thätig gewesen wären. So entstanden hier und in den Umgegenden die Lehrerkonferenzen. Dieselben wirkten im stillen — teils durch Cirkulation von Schul- und Erziehungsschriften, teils durch eigene Übung in praktischen Arbeiten nach verteilten Aufgaben — für die Fortbildung der Lehrer sowie für einen zweckmäßigen Unterricht in den Schulen sichtbar und sehr erfreulich." — Man muß es wissen, wie jämmerlich die altväterischen Schulen beschaffen waren, und wie wesentlich anders der Unterricht in denjenigen Schulen aussah, welche unter Schürmanns Einfluß standen, um den Segen seiner Lehrerkonferenzen schätzen zu können. (In ähnlicher Weise und mit gleichem Erfolge wirkte bekanntlich später der Lehrer und nachherige Schulpfleger J. Fr. Wilberg von Elberfeld aus für die Hebung des bergischen Volksschulwesens.) — Die Sache hat aber auch noch eine andere interessante Seite, insbesondere für den Kulturhistoriker. Zu einer Zeit, als weder die Lehrer der höheren Schulen, noch die Ärzte, die Juristen, die Landwirte, die Kaufleute, die Handwerker rc. an eine genossenschaftliche Vereinigung dachten, da sehen wir die bergischen Volksschullehrer unter Schürmanns Anführung bereits rüstig in dieser Weise thätig — aber nicht, um egoistische Standesinteressen zu vertreten, sondern um in dem ihnen anvertrauten Arbeitsgebiete das allgemeine Beste zu fördern. Was waren aber jene Leute damals, die in dieser Weise ihren Zeitgenossen vorausschritten? Die vergessensten, vernachlässigtsten und ärmsten unter allen, die in öffentlichen Ämtern standen — die Parias der Beamtenschaft, um die weder Staat noch Kirche sich ernstlich kümmerten — ein Stand, an welchem die privilegierten Stände nur ihren Spott übten — es waren mit einem Worte die „Schulmeister". Diese historische Thatsache giebt etwas zu denken für den, der dazu disponiert ist.

Aus jener Konferenz zu Remscheid (und ihren nachgebornen Geschwistern in den andern Kreisen) ging dann später, noch zu Schürmanns Lebzeiten, die erweiterte „allgemeine bergische Lehrerkonferenz" hervor. Anfänglich versammelte sie sich vierteljährlich, nach abermaliger weiterer Ausdehnung bloß jährlich — an verschiedenen Orten. Ein paar kurze Unterbrechungen abgerechnet, hat dieselbe — durch alle pädagogischen, politischen und andern Wandlungen der Zeit hindurch — nunmehr bereits über ein halbes Jahrhundert lang bestanden. Wie leicht zu denken, giebt es außer der größeren Versammlung eine Reihe kleiner Lokalkonferenzen der verschiedensten Art; an diesen hat jene gleichsam ihr Fundament, obgleich keinerlei verabredete Verbindung besteht, da die allgemeine Konferenz eine ganz freie Zusammenkunft ist, zu der jeder Zutritt hat. Haben die Lehrerkonferenzen heutzutage auch nicht mehr die um-

fassende Aufgabe wie damals, als der Staat sich um die Vorbildung der Lehrer noch nicht bekümmerte, so sind und bleiben sie nichtsdestoweniger, neben den pädagogischen Zeitschriften, ein wichtiges und notwendiges Mittel zur Förderung des Schulwesens, und es ist immer ein schlimmes Zeichen für eine Gegend, wenn sie dort nicht gedeihen wollen oder ein großer Teil der Lehrer daran vorbeigeht. (Wir sprechen natürlich von den freien Zusammenkünften, nicht von den amtlichen, welche besucht werden müssen.) Man kann daher wohl sagen, daß von Remscheid und seinem Schürmann einst ein Anstoß zu einer vorwärtsstrebenden Bewegung im bergischen Volksschulwesen ausgegangen ist, deren Segnungen selbst dem jetzigen Geschlechte noch zu gute kommen, wenn es auch ihres Ursprunges nicht mehr gedenkt und von ihren Wegen nichts weiß. Sie wirken „in der Stille“, sagte der Gründer der bergischen Lehrerkonferenzen.

Das vorstehende Stückchen bergischer Schulgeschichte dürfte für diejenigen, welche sich für die Hebung der Schulen und der Volksbildung ernstlich interessieren und dazu Pläne machen, auch noch in einem andern Sinne instruktiv sein. Es erinnert an die Wahrheit, die auch auf andern Gebieten gilt und sich neuerdings recht fühlbar gemacht hat, — an die Wahrheit, daß solche Maßregeln, die sich im Handumdrehen, ohne Mühe, vollziehen lassen, nicht viel Heil schaffen können und zuweilen eitel Schwindel sind — daß dagegen zu einem wahren gediegenen und gesunden Kulturfortschritte langjährige Arbeit gehört, Arbeit der verschiedensten Art, und abermals Arbeit und zum drittenmal Arbeit.

Da die Bevölkerung des Niederbergischen (mit Ausnahme des Kreises Düsseldorf) fast ganz protestantisch ist, so trägt selbstverständlich auch die allgemeine bergische Lehrerkonferenz diesen Charakter. Im übrigen sind in derselben die verschiedensten religiösen Anschauungen, wie sie auch anderwärts vorkommen, vertreten.

Was die Gutachten veranlaßt hat, ist folgendes.

Im Juli d. J. erhielt der Vorstand der allgemeinen bergischen Lehrerkonferenz von mehreren Stadträten und Schulinteressenten zu Wermelskirchen (Kreis Lennep) die nachstehende Zuschrift.

Wermelskirchen, 18. Juli 1877.

An den Vorstand der allgemeinen bergischen Lehrerkonferenz.

Wie Ihnen vielleicht bekannt sein wird, hat der hiesige Stadtrat vor einigen Jahren die Umwandlung der hiesigen evangelischen, katholischen und der Rektoratsschule in eine simultane Volks- und Mittelschule beschlossen. Zwar ist dieser Beschluß bis jetzt noch nicht zur Ausführung gekommen, und jüngst sogar durch einen zweiten, dem ersten fast ganz ent-

gegengesetzten, größtenteils wieder umgestoßen worden; aber die Verhältnisse drängen doch jetzt sehr zur Entscheidung und machen es notwendig, eine klare Stellung in der Sache einzunehmen, um so mehr, als betreffs der angeregten Schulreorganisation die Stimmung bei der Mehrzahl der Interessenten noch sehr unsicher und geteilt ist.

Da würde nun nach der Meinung der Unterzeichneten die Bürgerschaft sofort ein klareres und sichereres Urteil gewinnen, wenn über die Hauptfragen ein eingehendes, von Fachmännern verfaßtes Gutachten vorläge, worin dieselben lediglich vom rein pädagogischen Standpunkte betrachtet sind, also abgesehen von lokalen, finanziellen, kirchlichen und andern partikularen Erwägungen.

Was in dieser Art zu bedenken ist, glauben wir selbst an Ort und Stelle beurteilen zu können, aber für die pädagogisch-technische Beleuchtung bedürfen wir die Hülfe der Fachmänner.

Deshalb erlauben wir uns, den geehrten Vorstand der bergischen Lehrerkonferenz angelegentlich zu bitten, uns ein solches Gutachten aus seiner Mitte besorgen zu wollen. Das große Interesse der Sache einerseits, das allgemeine Vertrauen andrerseits, das Sie hierzulande genießen, sowie die genaue Einsicht in das bergische Schulwesen, die Ihnen zur Seite steht, weisen uns gleich sehr darauf hin, gerade von Ihnen uns ein Gutachten zu erbitten. Ohne Zweifel wird dasselbe nicht bloß an unserm Orte, sondern auch anderwärts den Wünschen vieler Eltern, Schulfreunde und Gemeindevertreter entgegenkommen und darum von großer Bedeutung werden können. —

Der in unsrer Stadt angeregte Reorganisationsplan umfaßt nun folgende drei Einzelvorschläge:

1. Die bestehenden Volksschulen — eine fünfklassige evangelische und eine einklassige katholische, die aber vielleicht nächstens zweiklassig werden wird — zu einer gemeinsamen paritätischen (simultanen) zu vereinigen.
2. Diese vereinigte sechsklassige Volksschule eventuell zu einer achtklassigen zu erweitern.
3. Die bisherige Rektoratschule aufzuheben und an ihrer Statt eine mit der Volksschule verbundene Mittelschule zu errichten.

Die letztere Frage soll einstweilen außer Betracht bleiben, weil sie nur unter Berücksichtigung der lokalen Verhältnisse entschieden werden kann. Es handelt sich somit um diese beiden Fragen:

1. Ist, vom rein pädagogischen Standpunkte betrachtet, die Simultanschule oder die Konfessionsschule am zweckmäßigsten?
2. Ist von demselben Standpunkte aus die vierklassige oder die sechs- bis achtklassige Volksschule vorzuziehen?

Jede dieser beiden Fragen möge — dies ist unsere Bitte — durch ein separates Gutachten beleuchtet werden. Sodann fügen wir noch die andere Bitte hinzu, daß der geehrte Vorstand uns gestatten möge, die beiden Gutachten auch durch den Druck zu veröffentlichen. —

Wir geben uns der Hoffnung hin, daß Sie uns im Interesse der Sache unsre Bitte nicht abschlagen werden und uns, da die Zeit zum

Überlegen und Handeln nur zu kurz bemessen zu sein scheint, baldigst Ihr freundliches Gutachten zugehen zu lassen die Güte haben werden.

(Folgen die Unterschriften.)

Der Vorstand trat sofort zusammen, um sich in dieser Angelegenheit schlüssig zu machen. Es handelte sich zunächst darum, wie weit in seiner Mitte die Ansichten über die beiden Fragen übereinstimmten. Die Frage: ob konfessionelle oder paritätische Schule — war zufällig bereits in der letzten Jahreskonferenz (zu Lüttringhausen) eingehend verhandelt worden. Eine Abstimmung hatte zwar damals nicht stattgefunden; allein da die Versammlung dem Vortrage des Referenten (Hauptlehrer Schumacher in Solingen) in anderer Weise ihre lebhafte Zustimmung zu erkennen gegeben hatte, auch in der darauf folgenden Besprechung keine abweichende Ansicht hervorgetreten war: so wußte sich der Vorstand über diesen Punkt sowohl unter sich als mit der Gesamtkonferenz vollkommen einig. — Nicht so glücklich fand er sich der andern Frage gegenüber. Über diese hatte die Konferenz bis jetzt noch nicht besonders verhandelt; dieselbe war nur bei einer Beratung über die Regelung der Lehrerkarriere (im Jahre 1874) anstreifend zur Sprache gekommen. Innerhalb des Vorstandes lag die Sache jedoch insofern günstig, als in seiner Mitte fast alle Schulformen vertreten waren: einerseits die zwei-, drei- und vierklassige, andererseits die fünf-, sechs- und doppelte siebenklassige Schule; überdies hatten mehrere seiner Mitglieder früher auch an einer einklassigen Schule gearbeitet. Bei einer so vielseitigen Erfahrung konnte somit die Frage eine möglichst gründliche Beleuchtung finden. Eine reifliche Beratung in der erwähnten Vorstandssitzung ergab denn auch schließlich, daß die Mitglieder sowohl in dem Endurteil über die vierklassige und achtklassige Schule als in den einzelnen Erwägungen völlig übereinstimmten.

Da die beiden Gutachten nicht von der Konferenz, sondern von dem Vorstande als solchem gefordert waren, so hätte jetzt sofort zur Ausarbeitung geschritten werden können. Es mußte aber dem Vorstande daran gelegen sein, über die zweite Frage ebenfalls noch die Gesamtkonferenz zu hören, namentlich auch deshalb, um seine Auffassung durch anderweitige Erfahrungen beleuchten und prüfen zu lassen. Zu dem Ende wurde eine außerordentliche Generalversammlung an einem gelegenen Orte (in Vohwinkel bei Elberfeld) anberaumt. Es waren ca. 150 Lehrer aus allen bergischen Kreisen anwesend. Ein Mitglied des Vorstandes, Rektor Dörpfeld in Barmen, erörterte die Frage in einem ausführlichen Vortrage. Daran schloß sich eine lebhafte Besprechung. Alle Redner — mit Ausnahme eines einzigen — erklärten sich für die Auffassung des

Referates und bekräftigten dieselbe durch neue Erfahrungen oder neue Gesichtspunkte. Das Ergebnis der Verhandlung war, daß die Schlußthese des Referenten: „Vom pädagogischen Standpunkte ist die vierklassige Schule der achtklassigen entschieden vorzuziehen" — einstimmig angenommen wurde. Der einzige Kollege, der eine abweichende Ansicht ausgesprochen hatte, enthielt sich der Abstimmung.

Die Ausarbeitung der beiden Gutachten übertrug dann der Vorstand dem genannten Referenten.

Es erübrigt zum Schluß, den beiden Gutachten, wie sie jetzt vorliegen, ein paar Bemerkungen beizufügen.

Die Frage von der konfessionellen und paritätischen Schule ist bekanntlich in jüngster Zeit viel besprochen worden, insbesondere am Rhein. Hier kann sie in der That eine brennende heißen. Leider haben bisher vorwiegend nur Stimmen aus den außerpädagogischen Parteilagern das Wort geführt. Was die Pädagogik als solche, abgesehen von kulturpolitischen oder kirchlichen Interessen, darüber zu sagen hätte, danach wurde von beiden Seiten nicht gefragt. Da legten denn die einen mit Eifer dar, wie durch die Simultanisierung die kirchlichen Interessen schwer bedroht würden; allein die Thatsache, daß die Konfessionsschule bisher in Einrichtung und Verwaltung mit schweren Mängeln behaftet war, und daß eben diese Mängel es gewesen sind, welche ihren Kredit untergraben haben, wurde beharrlich verschwiegen. Und wenn dann die andern mit gleichem Eifer auseinandersetzten, wie kulturpolitische und nationale Gesichtspunkte auf die Errichtung von Simultanschulen hinwiesen, so wurde hier ebenso beharrlich verschwiegen, daß die gemischte Schule als solche eine durchaus unvollkommene Schulform ist und mit den wichtigsten Grundsätzen der Pädagogik in direktem Widerspruche steht. Wie sollten sich nun, bei solcher Advokatenrederei, die schlichten Schulinteressenten in dieser Streitsache zurechtfinden? Natürlich folgte jeder den Stimmen, die ihm, je nach seiner Richtung, bisher als Autoritäten gegolten hatten. Von einem selbständigen Urteil konnte somit hüben wie drüben nicht die Rede sein. Allein was die jeweiligen Partei-Wortführer, sofern sie außerhalb der Schule standen, durch Verschweigen und Vertuschen verschuldet haben, war am Ende nicht das Schlimmste. Dergleichen ist man ja bei Streitfragen von alters her gewöhnt. Viel schlimmer war, daß auch die Schulmänner, welche in Druckschriften über die Simultanschulfrage sich aussprachen, fast ausnahmslos als Advokaten der einen oder der andern Partei auftraten. Nur mit Schmerz und Trauer konnte ein Schulmann von geradem Sinne diese Elaborate lesen. Mag jeder, wes Standes er sei, immerhin seinen kulturpolitischen Standpunkt kenntlich und geltend

machen — das wird ihm niemand verdenken; allein wenn jemand in einer Streitfrage als Fachmann angehört sein will, so ist er schuldig, vor allem das rein und ganz und klar zu sagen, was er als Fachkundiger zu wissen glaubt, aber dem Auge der Nicht-Fachleute vielleicht nicht besehbar genug ist. Ob er hinterher auch seine Parteiansicht kundgeben will, hat er mit sich selbst auszumachen; aber jedenfalls muß sein fachmännisches Urteil von seiner Parteimeinung streng geschieden bleiben. Was sollte doch aus der Welt werden, wenn die Juristen, die Mediziner, die Chemiker ꝛc., wo sie als Techniker zu sprechen haben, ihr wissenschaftliches Urteil nach ihren persönlichen Sympathien ummodeln, oder ihre fachmännische und ihre Privatansicht dergestalt miteinander vermengen wollten, daß niemand mehr wissen könnte, ob man ein technisches oder ein Parteiurteil vor sich hätte? Die materielle Falschmünzerei ist schlimm genug; aber wie schlimm diese geistige wäre, würde gar nicht auszusprechen sein. Und was speciell die Pädagogik betrifft, so hat sie doch lange genug den großen Mächten — hier der Kirche, dort der Politik — wie eine leibeigne Magd dienen müssen, als daß man nicht wünschen sollte, sie möchte doch endlich, endlich dem allgemeinen Wohle in Freiheit dienen können, d. i. mit ihrer unverfälschten und vollen Wahrheit, wobei sich ohne Zweifel alle beteiligten Interessenten — Staat und Kirche, Familie und Volkswirtschaft — am besten stehen würden. Die Freiheit, wovon wir hier reden, läßt sich freilich einer Wissenschaft nicht zusprechen, nicht schenken; sie will vielmehr von ihren Jüngern erworben sein, da sie nicht ein Recht, sondern eine Tugend ist. —

Das nachstehende pädagogische Gutachten über die Konfessions- und die Simultanschule sucht nach bestem Wissen und Gewissen gerade Linie zu halten. Die Pädagogik verlangt eine einheitliche Schule; somit kann die gemischte Schule nicht die normale sein. Mußten nun einerseits die Mängel dieser Schulform deutlich dargelegt werden, so sind doch nicht minder bestimmt auch die schweren Gebrechen namhaft gemacht, welche durch die Schuld des staatskirchlichen Schulregiments auf der bisherigen Konfessionsschule gelastet haben. Es bleibt aber dabei, daß nur die einheitliche Schule die richtige ist.

Das andere Gutachten hat es ebenfalls mit der Schuleinrichtung zu thun. Dort handelt es sich um den ethischen und einheitlichen Charakter der Schule, hier um die Zahl der Klassen. Kein Zweig der Pädagogik liegt so sehr im argen als die Lehre von der Schuleinrichtung und speciell die Fragen, welche sich um die Zahl der Klassen drehen. Das scheint auffällig, ist aber im Grunde erklärlich genug. Einmal hatten die praktischen Schulmänner — dank der Ver-

nachlässigung der Pädagogik auf den Universitäten! — mit der Ausbildung der Lehre von der Schularbeit in ihrem verzweigten Detail bisher so viel zu thun, daß sie an die Theorie der anstaltlichen Einrichtungen kaum denken konnten; auch mit der Lehre vom Schulregiment (Schulverfassung) haben sie sich durchweg wenig beschäftigt. Trotz der Überfülle der pädagogischen Litteratur giebt es doch nur sehr wenige Schriften über die Schulverfassung, welche diese Frage gründlich und allseitig zu erfassen suchen. Über die Schuleinrichtung und speciell über die Zahl der Klassen (bei der Volksschule) giebt es gar keine Monographien von wirklicher Bedeutung. Was einzelne Aufsätze oder die dicken Lehrbücher der Pädagogik dieserhalb bieten, geht kaum über das hinaus, was der gesunde Menschenverstand schon von selbst wissen kann. — Dazu kommt ein Zweites. Die anstaltliche Einrichtung (ebenso die Schulverfassung) finden die Lehrer fertig vor. Dieselbe wird, namentlich was die Zahl der Klassen betrifft, teils durch äußere Umstände (geographische Beschaffenheit des Schulbezirks, Kinderzahl, finanzielle Verhältnisse 2c.) bestimmt, teils vom Rathause her und von der höheren Schulbehörde geregelt. Da nun die Fachleute selten darüber zu Rate gezogen wurden, so hatten sie auch wenig Antrieb, ihr Nachdenken darauf zu richten. Bei der besagten Lage der Dinge wäre eine Beschäftigung mit dieser Frage auch nicht viel mehr als Zeitverschwendung gewesen. — Endlich hat noch ein Drittes mitgewirkt, um die Lehre von der Schuleinrichtung in ihrem unzulänglichen Zustande festzuhalten. Es liegt in der Natur der Sache selbst. Die Schulform, welcher Art sie sein mag (ein-, zwei- bis achtklassig), hat immer eine doppelte Seite: eine äußere und eine innere. Die äußere Seite, wozu namentlich die Vorteile der vielklassigen und die entsprechenden Nachteile der wenigklassigen Schule gehören, kann natürlich von jedermann besehen werden. Die innere Seite dagegen, welche mit der ganzen Lehreinrichtung und dem Lehrverfahren zusammenhängt — wozu insbesondere die eigenartigen Vorteile der wenigklassigen und die entsprechenden Nachteile der vielklassigen Schule gehören — ist nur dem besehbar, welcher das verborgene Getriebe einer Schule theoretisch und praktisch kennt. Weil nun die Fachmänner über die Innenseite nicht genauer Auskunft gaben, teils auch selber nicht genug darüber nachdachten, so konnten die Nicht-Fachleute, falls sie nicht näher nachfragten, leicht glauben, dort sei auch in der That nichts Erhebliches zu besehen; und weil die Außenseite ihnen ebenso gut besehbar war wie dem Schulmanne, so lag es nicht minder nahe, zu denken, für die Herstellung des Schulgebäudes sei zwar ein Bautechniker nötig, aber für die innere Architektur reiche der gesunde Menschenverstand vollkommen aus. Weil

dann ferner in der Außenseite des Schulorganismus die Vorteile der vielklassigen Schulen (genauer: der einstufigen Klassen) handgreiflich vor den Augen standen, — und überdies kein Mensch daran zweifelte, daß die höheren Schulen mit ihren meist einstufigen Klassen, weil sie „höhere" heißen, auch pädagogisch am vollkommensten eingerichtet und darum für die Volksschule das ideale Muster seien: so ist klar, daß die meisten Nicht-Schulmänner ohne alles Bedenken auf die vielklassige Schule hinstrebten, und das um so mehr, da die höheren Lehrer, welche jeweilig von der Volksschule dilettantisch Notiz nahmen, sie in diesem Streben bestärkten. — So ist es denn gegangen, wie wir bisher erlebt haben. Wo es sich um Organisation der Volksschule handelte, da waren die Lehrer, wenigstens die Volksschullehrer, die allerüberflüssigsten Leute. Was Wunder, daß die Frage von der Schuleinrichtung der Tummelplatz des pädagogischen Dilettantismus geworden ist, wo pure Einfälle gerade so viel gelten als eine reifliche Untersuchung, und im Grunde derjenige „der beste Mann" ist, der die meisten Klassen „erfinden" kann.

Zur Veranschaulichung dessen, was auf diesem Gebiete alles passieren kann, ein paar Illustrationsbeispiele.

In einer Lehrerkonferenz, wo über die vierklassige und achtklassige Schule beraten wurde, trat ein Lehrer, der einer achtklassigen vorstand, für die letztere Schulform ein. Dabei wollte er aber an der Lehreinrichtung zwei bemerkenswerte Verbesserungen angebracht wissen. Erstens: in den sachunterrichtlichen Fächern (Religion, Geschichte ꝛc.) solle die achtklassige Schule nach dem Lehrplane der vierklassigen verfahren, d. h. in je zwei aufeinanderfolgenden Klassen (wie sie den beiden Abteilungen in den Klassen der vierklassigen Schule entsprechen) solle das Lehrpensum der unteren Klasse — vielleicht mit einigen Zusätzen — auch für die nächstfolgende Klasse gelten, damit es nun recht fest werde. Zweitens: Wenn der Lehrer einer solchen unteren Klasse bei der Versetzung mit den versetzbaren Schülern in die folgende Klasse aufrücke — was bekanntlich, falls sonst nichts im Wege steht, durchaus zweckmäßig ist — so solle er auch die unversetzbaren, die Nachzügler, mit hinübernehmen, damit er sie dort „beiarbeite". So die Reformvorschläge. Wie man sieht, wußte der Mann — vielleicht aus übler Erfahrung — daß an der achtklassigen Schule gewisse Nachteile haften, welche die vierklassige nicht kennt. Ein paar derselben meinte er wegschaffen zu können. Aber wie? Er kopierte den Lehrplan der vierklassigen Schule gerade an dem Punkte, wo derselbe seine schwächste Stelle hat. Das hieß also: der Vorteil, den die achtklassige Schule darin besitzt, daß sie den Unterricht dem Standpunkte der Schüler genau anpassen kann, wurde an diesem Punkte

preisgegeben, und zum Ersatz dafür ein Nachteil der vierklassigen Schule übernommen, ohne doch dadurch von ihren Vorteilen, die mit der Zweistufigkeit der Klassen verbunden sind, etwas erlangen zu können. Der andere Verbesserungsvorschlag war, wie zu sehen, wo möglich noch abenteuerlicher. Der Lehrer der betreffenden unteren Klasse soll gleichsam dafür bestraft werden, daß nicht alle Schüler gleich weit gefördert sind. Und wie ist die Strafe gewählt? So, daß die in die folgende Klasse aufgerückten Schüler allesamt mitgestraft werden; denn da dort neben den für diese Stufe befähigten Schülern jetzt auch die unbefähigten Nachzügler sitzen sollen, so wird diese Klasse notgedrungen zweistufig, und fällt somit, wenn die einstufige Klasse das Ideal ist, in eine unvollkommenere Schulform zurück. Obendrein kann es nicht zweifelhaft sein, daß diese Nachzügler, da sie schon in der unteren Klasse nicht Schritt zu halten vermochten, in der folgenden Klasse um so weniger „beigearbeitet" werden können. — Wir enthalten uns jeder weiteren Bemerkung. Mit der achtklassigen Schule muß es doch in der That eine eigentümliche Bewandtnis haben, wenn einer ihrer Vertreter, der sonst den Ruf eines verständigen Schulmannes genießt, auf so seltsame Verbesserungsprojekte gerät. —

Das andere interessante Beispiel liegt gedruckt vor — in dem Verwaltungsbericht der Stadt Krefeld pro 1876. (Druck von Kramer und Baum Krefeld.) Der dortige Stadtrat hatte von dem städtischen Schulinspektor Dr. K. ein Gutachten über die vierklassige und sieben- resp. achtklassige Schule eingefordert. Dasselbe ist in dem genannten Verwaltungsbericht mitgeteilt. — Gesetzt einmal, ein Geograph sei beauftragt, ein fachmännisches Gutachten darüber abzugeben, ob es im deutschen Hochlande, in den Alpen, oder aber im norddeutschen Flachlande, etwa in den holsteinischen und mecklenburgischen Landschaften an der Ostsee, am besten sich wohnen lasse — mit Rücksicht auf den und den Erwerbszweig, auf Gesundheit, Annehmlichkeit ꝛc. Wenn nun der Befragte, so gut er's wüßte, alles aufzählte, was eine wohlgelegene Alpenlandschaft vor jenen Ostseegegenden auszeichnet, und dann — ohne zu gedenken, daß im Hochlande auch mancherlei Unzuträglichkeiten und Gefahren sich finden, und ohne mit einer Silbe zu erwähnen, daß die genannten Ostseedistrikte mit ihren Buchenwäldern, Landseen ꝛc. ebenfalls eigentümliche Vorzüge haben — mit aller Zuversicht eines Kenners das Schlußurteil spräche: „auf Grund der vorstehenden Untersuchung muß die Alpengegend in jeder Beziehung unbedingt empfohlen werden"; was würde man — wir wollen nicht sagen in fachmännischen Kreisen, sondern überall, wo noch ein halbwegs brauchbarer Verstand zu Hause ist — über ein solches Advokatenkunststück, oder

was es sonst sein möchte, denken? Bekanntlich besteht zwischen den beiden fraglichen Schulformen ein ähnliches Verhältnis, wie zwischen den erwähnten Landschaften. Auf der einen wie auf der andern Seite finden sich eigentümliche Vorteile, verbunden mit den entsprechenden eigentümlichen Mängeln. Das Endurteil kann somit nur das Ergebnis einer gründlichen Vergleichung und sorgfältigen Abwägung sein. Wie geht nun jenes „pädagogische Gutachten", wie es im Krefelder Verwaltungsbericht vorgeführt wird, zu Werke? Es beginnt nach der Manier schlechter Advokaten, Klubredner und Konsorten mit pomphaften Phrasen. „Es hat sich bei Lehrern und Schulbehörden immer mehr die Überzeugung Bahn gebrochen ꝛc." „Das Streben der namhaftesten Pädagogen ist in der Gegenwart darauf gerichtet ꝛc." „Auch die höhere Unterrichtsbehörde hat sich dieser Auffassung angeschlossen ꝛc." —, daß nämlich, wie der Leser schon erraten haben wird, eine Schule desto vollkommener sei, je mehr Klassen sie habe. Daß sich ein fachmännisches Gutachten auf diese Weise einleitet, ist schon seltsam genug. Allein — lassen wir das; besehen wir den sachlichen Inhalt. Die eigentümlichen Vorteile der achtklassigen Schule (und die entsprechenden Mängel der vierklassigen), die auch dem Nicht-Fachmanne vollaus bekannt sein können, hat der Verfasser leidlich gut dargelegt. Ein paar Irrtümer sollen nicht weiter gerechnet werden. Was weiß er nun über die eigentümlichen Vorteile der vierklassigen Schule (und die entsprechenden Mängel der achtklassigen) zu sagen? Nichts — gar nichts; in dem Schriftstücke steht darüber kein Wort, keine Silbe; es kommt auch nicht einmal eine Andeutung vor, daß solche Vorteile vorhanden wären. Ist dem Verfasser wirklich nichts davon bekannt geworden? auch nicht einmal von Hörensagen? hat er vielleicht niemals in einer Volksschule gearbeitet? oder — —? Man weiß eben nicht, was man denken soll; der Verstand steht einem still. Genug, nach seiner Meinung ist überzeugend bewiesen, was zu beweisen war; und was nicht bewiesen ist, dafür stehen ja „die namhaftesten Pädagogen der Gegenwart" gut. Und das nennt sich ein Gutachten, ein fachmännisches, von einem höheren, graduierten Schulmanne, von einem Kreis-Schulinspektor sogar. Ob dergleichen in der heutigen Zeit auf irgend einem andern Gebiete als auf dem der Volksschule noch vorkommen könnte? — Die Auftraggeber sind übrigens, wie es scheint, durch dieses sogenannte „Gutachten" vollkommen überzeugt worden. Wer wollte denn auch nicht gern ebenso einsichtig sein als „die namhaftesten Pädagogen der Gegenwart" und die „höheren Schulbehörden"? — Wir unsrerseits können unsern Lesern dieses interessante Skriptum auch nur aufs angelegentlichste empfehlen; es ist ein wahrhaft unschätzbares Doku-

ment — namentlich auch für den Fall, wenn nächstens eine gewisse andere Frage ernstlich zur Sprache kommt.

Das nachstehende Gutachten über die vierklassige und achtklassige Schule hat, wie man finden wird, seine Hauptaufgabe nicht so sehr in der Aufstellung und Begründung eines bestimmten Endspruchs gesehen, als vielmehr darin, alle einschlägigen Erwägungen so klar und verständlich darzulegen, daß der Leser, wenn er die eingehende Untersuchung nicht scheut, imstande ist, sich nunmehr in dieser Frage ein eigenes Urteil zu bilden. Wäre uns das gelungen, so würden wir mit diesem Erfolg unsrer Arbeit gern zufrieden sein, wenn auch unsere eigene Schlußentscheidung nicht überall Zustimmung fände.

Daß die Untersuchung so umfangreich geworden ist, ließ sich nicht vermeiden. Auf einem Gebiete, das so unangebaut und wüst daliegt wie das unserer Frage, wo es demnach so über die Maßen viel aufzuräumen giebt — da war mit einem schlichten Gutachten wenig auszurichten. Nur eine förmlich geschlossene Abhandlung durfte hoffen, dem Schutthaufen von Wahrheit und Irrtum, von veralteten Anschauungen und modernem Schwindel, von dilettantischen Einfällen und autoritativen Machtsprüchen gewachsen zu sein, und für eine künftige feste Theorie einen sichern Grund gewinnen zu können. Da es die erste eingehende Untersuchung dieser Art in der pädagogischen Litteratur ist, so wird man ihr hoffentlich gern auch die Nachsicht angedeihen lassen, auf die eine solche Arbeit auch im günstigsten Falle immer rechnen muß. Hat sie die Frage auch noch nicht rund und rein zum Abschluß gebracht, so glaubt sie doch, den aufdringlichen Dilettantismus niederer und höherer Art ein für allemal an seinen Ort gewiesen, eine ansehnliche Reihe von Beobachtungen sicher gestellt, und so die Endentscheidung um ein Merkliches gefördert und erleichtert zu haben.

Der Vorstand der allgemeinen bergischen Lehrerkonferenz.

Namens desselben das Präsidium:

P. Bräker, Hauptlehrer
in Lüttringhausen.

F. W. Dörpfeld, Rektor
in Barmen.

Erstes Gutachten.

Die vierklassige und die achtklassige Volksschule — vergleichend betrachtet vom rein pädagogischen Standpunkte.

Zunächst müssen wir den Sinn der Frage, wie das Gutachten ihn faßt, genau abgrenzen.

Von Volksschulen soll die Rede sein, nicht von höheren Schulen — also von Schulen, die unter den bekannten erschwerenden Umständen (unregelmäßiger Schulbesuch ꝛc.) arbeiten, und hierzulande überdies unter dem besonders drückenden Umstande, daß jede Klasse in der Regel 70—80 und vielleicht noch mehr Schüler hat. [Die gesetzliche Maximalzahl ist 80.] Ob bei günstiger gestellten Schulen, wo jedem Lehrer durchschnittlich nur 50 Kinder überwiesen sind — wie in Frankfurt a. M. ꝛc. und in den höheren Lehranstalten — vielleicht einige der nachstehenden Erwägungen modifiziert werden müssen, gelte als eine offene Frage.

Die Schulzeit ist, wie das Gesetz vorschreibt, als achtjährig angenommen, — vom 6. bis zum 14. Jahre.

Der Begriff der vierklassigen Schule kann kaum zu einem Zweifel Anlaß geben. Wir denken vier aufsteigende Klassen mit je zwei Stufen (Abteilungen).

Die achtklassige Schule ist in ihrer reinen Gestalt gedacht — nämlich mit acht aufsteigenden Klassen, von denen jede nur eine Abteilung hat. — Sie kommt aber auch in einer andern Form vor, sei es so, daß vier Knabenklassen und vier Mädchenklassen parallel nebeneinander stehen, oder daß ohne Trennung der Geschlechter zwei solcher parallelen Schulsysteme gebildet sind. Eine solche Schule stellt nur äußerlich acht Klassen dar, ihrer inneren Einrichtung nach gehört sie offenbar zu den vierklassigen; sie ist eben eine doppelte vierklassige. Von dieser unechten Form der achtklassigen Schule kann in der nachstehenden Untersuchung nur nebenbei die Rede sein.

Daß eine mehrklassige Schule einen Dirigenten (Hauptlehrer) habe, wird als selbstverständlich angenommen.

Es handelt sich nun darum, jede der beiden Schuleinrichtungen — die vierklassige und die echte achtklassige — in ihrer Eigentümlichkeit zu erfassen, und sodann die Vorteile und Nachteile, die sich auf der einen wie auf der andern Seite finden, reinlich nebeneinander zu stellen und richtig gegeneinander abzuwägen.

Zur ersten Orientierung wollen wir vorab die beiden entgegengesetztesten Schulformen — die einklassige und die achtklassige — einer kurzen Vergleichung unterziehen. Das wird die nachfolgende Untersuchung wesentlich erleichtern.

In der achtklassigen Schule hat es jeder Lehrer nur mit einer Abteilung (Stufe) zu thun. In der einklassigen dagegen soll ein Lehrer sämtliche acht Jahrgänge (Stufen) bedienen.

Was folgt daraus?

Während dort des Lehrers Zeit und Kraft der einen Abteilung ungeteilt und voll zu gute kommen, werden dieselben hier, in der einklassigen Schule, sehr zersplittert. Natürlich wird er in einigen Lehrfächern zwei oder mehr Unterabteilungen zu einer Gesamtabteilung kombinieren und so durchschnittlich etwa drei Hauptgruppen bilden; — in andern, z. B. im Rechnen, sind freilich mehr Stufen nötig. Ist auf diese Weise die Zersplitterung der Zeit und Kraft zwar bedeutend vermindert, so bleibt sie doch immer groß genug, um sich als ein schweres Hemmnis fühlbar zu machen. Überdies hängt der Erleichterung, welche durch das Kombinieren von Unterabteilungen gewonnen wurde, ein neuer Nachteil an: die eine oder die andere der kombinierten Abteilungen erleidet mehr oder weniger einen Druck, eine Beeinträchtigung, indem der gemeinsame Unterricht unmöglich jeder Schülerart genau gerecht werden kann, — einmal hinsichtlich der Anpassung an die Fähigkeit und sodann hinsichtlich des zu wünschenden Lerninteresses. Dazu kommt drittens der Übelstand, daß in der einklassigen Schule die äußere Disciplin mehr Mühe macht, wenigstens insoweit, als es hier schwerer ist, beim mündlichen Unterricht die wünschenswerte Stille herzustellen. Endlich ist noch der Nachteil zu erwähnen, daß beim Wechsel der Lehrstunden stets einige Zeit darüber hingeht, bis die mit schriftlichen Übungen zu beschäftigenden Abteilungen an die Arbeit gebracht sind.

Da haben wir die beiden Grundgebrechen der einklassigen Schule, nebst den daran hängenden beiden kleineren Übelständen, deutlich vor Augen:

{1. mehrfache Zersplitterung der Zeit und Kraft des Lehrers;
{2. Beeinträchtigung der kombinierten Unterabteilungen;
{3. teilweise Erschwerung der Disciplin;
{4. einiger Zeitverlust beim Wechsel der Lehrstunden.

Damit sind uns zugleich die Vorteile der mehrklassigen und speciell der achtklassigen deutlich und vollständig vor den Blick gestellt. Wie leicht zu erkennen ist, vermindert jede hinzutretende Lehrkraft und Klasse die Zeitzersplitterung und somit in gleichem Maße auch die andern Übelstände. Bei vier Klassen ist jenes Gebrechen schon so weit eingeschränkt, daß jeder Lehrer nur zwei Abteilungen zu bedienen hat. Steigt die Klassenzahl über vier hinaus, so schwindet nach und nach auch dieser letzte Rest der Zeitzersplitterung, die Doppelstufigkeit, indem bei jeder weiter hinzukommenden Lehrkraft (und Klasse) an die Stelle einer doppelstufigen Klasse zwei einstufige treten. In der achtklassigen Schule sind demnach die genannten Übelstände sämtlich beseitigt.

Ein Umstand darf indes nicht übersehen werden. Wir haben erkannt, daß die Mängel, welche an der einklassigen Schule haften, mit jeder hinzugefügten Klasse sich vermindern. Diese Verminderung geschieht aber beim Aufsteigen vom einklassigen zum achtklassigen System keineswegs gleichmäßig — nicht bei den sieben folgenden Systemen jedesmal um $^1/_7$, sondern in abnehmendem Verhältnis. Bei der zweiklassigen Schule fallen die Mängel der einklassigen mit einem Male schon zur vollen Hälfte fort. Von der übrig bleibenden Hälfte der Hemmnisse beseitigt dann die dreiklassige Schule abermals einen gewissen Bruchteil, aber wieder einen größeren als die darauf folgende vierklassige. Und so fort. Hier auf der Mitte kann also von den ursprünglichen Mängeln nur noch ein verhältnismäßig geringes Maß vorhanden sein. Über die vierklassige Schule hinaus läßt sich die fortschreitende Verminderung der Übelstände bestimmt bezeichnen, indem — wie bereits bemerkt — die Verbesserung jetzt jedesmal darin besteht, daß an die Stelle einer zweistufigen Klasse zwei einstufige Klassen treten.

Wäre nun bei der Schuleinrichtung nichts weiter zu bedenken als der einzige Punkt, ob der Lehrer eine oder mehrere Abteilungen zu bedienen hat, so würde unsere Untersuchung schon beendigt sein und das Schlußurteil dahin lauten:

Je mehr Klassen eine Schule hat, desto besser ist sie eingerichtet, — desto höhere Leistungen in Unterricht und Erziehung müssen zu erwarten sein. Am unvollkommensten ist die einklassige, am vollkommensten die achtklassige Schule. — Daneben hat sich uns jedoch auch gezeigt, daß die

1*

Verbesserung, welche die Vermehrung der Klassen in dem bezeichneten Punkte bringt, keineswegs gleichmäßig steigt, sondern in abnehmendem Verhältnis.

Kommt aber bei der Schuleinrichtung nur jener einzige Punkt — die Zeitzersplitterung und was daran hängt — in Betracht? Bringt die Vermehrung der Klassen lauter Vorteile — keinerlei Nachteile?

Es braucht einer nicht Schulmann von Profession zu sein, um wissen zu können, daß es sich in Wahrheit bedeutend anders verhält. Schon die Thatsache weist darauf hin, daß nicht einmal die unterrichtlichen Erfolge der vielklassigen Schulen in dem Maße über die der einklassigen Schule hervorragen, wie die großen organisatorischen Vorzüge vermuten lassen. Es müssen demnach bei den vielklassigen Schulen auch hindernde Umstände im Spiele sein. Und in der That, blickt man in das Innere eines Schulorganismus, so zeigt sich, daß die Vermehrung der Klassen neben ihren unbestreitbaren großen Vorteilen auch eine lange Reihe von teilweise recht schlimmen Nachteilen im Gefolge hat. Oder mit andern Worten: die einklassige Schule besitzt ebenfalls eine Reihe wichtiger Vorzüge, die aber allesamt in demselben Maße abnehmen, als die Zahl der Klassen steigt. Auf das innere Triebwerk des Schulorganismus gesehen, ist somit gerade die einklassige Schule am vollkommensten eingerichtet, und die achtklassige am unvollkommensten.

Worin diese Vorzüge der einklassigen Schule und der ihr zunächst stehenden Systeme vor der vielklassigen und zumal der achtklassigen bestehen, wird weiter unten im einzelnen genau zur Sprache kommen. Hier wollen wir nur kurz auf die wichtigsten und leicht besehbaren hindeuten.

Dahin gehört:

1. der tiefgreifende Umstand, daß die Einheitlichkeit in Unterricht und Schulleben (nach ihrem weit verzweigten Detail) in der einklassigen Schule so vollkommen verbürgt ist, als es überhaupt möglich ist, weil alles Disponieren und Ausführen in einer Hand liegt, und diese eine Person auch allein die Verantwortung zu tragen hat;
2. daß der Lehrer in seinem kleineren Schulbezirk sowohl die Eltern, als von da aus auch die Schüler genauer kennen lernen kann, mithin dieselben dann auch besser nach ihrer Individualität zu behandeln vermag;
3. daß er bei seiner schwierigen Aufgabe auch mehr Gelegenheit, Veranlassung und Nötigung hat, sich in der Lehrgeschicklichkeit zu vervollkommnen;

4. daß er bei seinen Schülern eine größere Autorität genießt;
5. daß die einzelne Abteilung, welche der Lehrer beim mündlichen Unterricht vor sich hat, bei weitem weniger Schüler zählt (25—30) als in der achtklassigen Schule (hierzulande auf den unteren Stufen 70—80) — was bei der Erweckung der Aufmerksamkeit, beim Kontrollieren des Verständnisses ꝛc. bekanntlich sehr stark ins Gewicht fällt;
6. daß die sogenannten stillen Beschäftigungen, d. h. die schriftlichen Arbeiten (im Rechnen, Zeichnen, Schreiben, Aufsätzemachen, Kartenzeichnen ꝛc.), obwohl dieselben in allen Schulsystemen nötig und insoweit gleichmäßig nützlich sind, — der einklassigen Schule nach zwei Seiten hin noch besonders zu gute kommen;
7. daß die befähigteren und fleißigeren Schüler schneller aufrücken können, während sie in den Schulen mit einstufigen Klassen nicht früher in die höhere Klasse gelangen, als die mittelmäßig begabten; — und daß überdies auch die schwächeren Schüler in mehrfachem Betracht besser berücksichtigt werden können;
8. daß die jüngeren Schüler, und zwar ohne Zuthun von seiten des Lehrers, von den älteren und geförderten lernen können und wirklich lernen — so namentlich beim Vortragen, Lesen, Memorieren und Singen; überdies, wenn der Lehrer den Anstoß dazu giebt, ganz besonders auch in der Naturbeschreibung;
9. daß der Lehrer in seinem kleineren Schulbezirk, und weil keine kollegialischen Rücksichten ihn behindern, viel besser imstande ist, einen fördersamen Einfluß auf die entlassene Schuljugend und auf die Erwachsenen auszuüben — sowohl durch gelegentlichen persönlichen Verkehr als durch besondere Veranstaltungen (Bibliothek, Leseverein ꝛc.).

Wie diese kurzen Andeutungen zeigen, hat die einklassige Schule in der That eine stattliche Zahl eigentümlicher Vorzüge aufzuweisen. Ihre Leistungen können daher bei einem Lehrer, der seiner schweren Aufgabe leiblich und geistig gewachsen ist, unmöglich so weit hinter denen der mehrklassigen Schulen zurückstehen, wie eilfertige Beurteiler, die nur die Außenseite der Organisation, aber nicht das Innere kennen, zu meinen pflegen.

Gewiß sind die Zeitzersplitterung und die daraus folgenden Mängel schwere Hemmnisse für die Arbeit in der einklassigen Schule, — so schwere, daß sie trotz der günstigen inneren Verhältnisse auch von dem fleißigsten und geschicktesten Lehrer nicht überwunden werden können. Das steht ein für allemal fest. Soll aber den Männern, welche im

gesamten Gebiete des Lehrwesens die schwierigste und mühevollste Arbeit thun (und gewöhnlich bei unverhältnismäßig geringem Lohn), nicht durch oberflächliches Aburteilen schweres Unrecht geschehen, dann muß jedenfalls genauer untersucht werden, in welchen Stücken denn die Erfolge der einklassigen Schule hinter denen einer mehrklassigen zurückstehen und wie weit. Diese Untersuchung ist hier nicht unsre Aufgabe. Aber auf etliche Gesichtspunkte glauben wir doch aufmerksam machen zu dürfen.

Zunächst ist zu sagen, daß die einklassige Schule an erziehlichem Einfluß und — wenn der Lehrer es versteht — an Einfluß auf die gesamte Schulgemeinde die vielklassigen Schulen weit überragt.

Zum andern sind die Schüler der einklassigen Schule durchweg mehr an selbständiges Lernen gewöhnt als die der vielklassigen. Auch das ist eine wertvolle Leistung.

Drittens. In denjenigen Fächern, welche verhältnismäßig wenig mündliche Unterweisung fordern, daneben aber viel selbstthätiges Lernen, sei es Einprägungs-, oder Fertigkeits-, oder Anwendungsübung, gestatten resp. verlangen, — also im Lesen, Schreiben, Zeichnen, Rechnen ꝛc. — wird die gut geleitete einklassige Schule hinter den vielklassigen Schulen nicht weit zurückstehen, und in etlichen dieser Fächer vielleicht sogar dasselbe leisten.

Viertens. In allen denjenigen Fächern dagegen, wo viel mündliches Lehren erforderlich ist, wenn eine ansehnliche Leistung erzielt werden soll — so namentlich in den sogenannten sachunterrichtlichen oder Wissensfächern (Naturkunde, Geschichte samt Geographie und Religion), teilweise auch in der Sprachlehre, wird die einklassige Schule stets nur ein beträchtlich geringeres Kenntnisquantum aufweisen können, weil sie hier ihre schwache Seite hat, d. h. weil zum mündlichen Lehren die nötige Zeit fehlt. Was gelernt worden ist, wird aber desto sicherer gelernt sein. Kann sie nun hier nicht brillieren, so ist das, was sie leistet, dafür desto solider. Vor der Versuchung, auf den Haufen und für den Schein zu arbeiten — der die vielklassigen Schulen sehr ausgesetzt sind — ist die einklassige Schule glücklicherweise durch ihre Natur geschützt.

Soll daher über die einklassige Schule ein gerechtes Urteil gefällt, soll die reine und ganze Wahrheit gesagt werden, so darf man nicht in Bausch und Bogen von großer Unzulänglichkeit und dergleichen sprechen, sondern muß sagen: in den und den Fächern sind ihre Leistungen quantitativ gering, aber immer solide; in andern leistet sie annähernd dasselbe, was die mehrklassigen Schulen leisten; und nach einer dritten Seite hin (in erziehlicher Hinsicht, in der Pflege des selbstthätigen Lernens und in

der Einwirkung auf das Volksleben) übertrifft sie die mehrklassigen, zumal die vielklassigen Schulen entschieden.

Fünftens. Mit dem Urteil über die Leistungen der einklassigen Schule wären wir fertig, aber darum noch nicht mit der Beurteilung dieser Schulform überhaupt. Ein Hauptbedenken oder vielmehr ein ganzer Knäuel von Bedenken ist noch rückständig. Wegen der hohen Anforderungen, welche die einklassige Schule an die Geschicklichkeit und den Fleiß des Lehrers macht, ist sie allerdings, wie oben gesagt wurde, gleichsam ein zweites Seminar, eine wahre Hochschule für die Herausbildung echter Lehrmeisterschaft; allein die Arbeit in ihr ist zu anstrengend für Lungen und Nerven, und darum auf die Dauer aufreibend. Aber nicht genug. Auch auf dem Gemüte ihrer Lehrer lastet ein Druck, ein dreifacher sogar, — nicht eigentlich infolge der Schulform als solcher, sondern infolge von Versäumnissen der Schulgemeinden und der Schulverwaltung. Einmal sind diese Stellen meistens nicht in dem Maße dotiert, wie es bei einer so anstrengenden Arbeit gebührlich wäre. Zum andern ist den Lehrern zu wenig sichere Aussicht zum Aufrücken (in weniger aufreibende und ökonomisch günstigere Stellen) geboten. Und endlich müssen sie fort und fort in öffentlichen Blättern oder an andern Orten jenes diskreditierende Gerede über sich ergehen lassen, die Leistungen der einklassigen Schule seien höchst unzulänglich, während doch diese eilfertigen Beurteiler sich nicht die Mühe geben wollen, zu untersuchen, ob und worin und wie weit denn die Leistungen unzulänglich sind. — Es giebt also Gründe genug, zumal für den Lehrerstand, die den Wunsch nahe legen, daß recht viele einklassige Schulen in mehrklassige verwandelt werden möchten, wofern dies ohne anderweitige Nachteile thunlich ist. Bekanntlich kommen aber in jeder Provinz ausgedehnte Distrikte und viele einzelne Ortschaften vor, wo die Bevölkerungsverhältnisse daran nicht denken lassen. Die Zahl der einklassigen Schulen wird also wohl für lange Zeit eine recht große sein. Solange es aber solche Schulen giebt, ist der nächste und dringlichste Wunsch der, daß auch für sie gesorgt, und zwar recht gesorgt werde, — und das um so mehr, da sie bisher in mehrfacher Beziehung fast wie Stiefkinder behandelt worden sind.

Wohin diese Sorge sich zu richten hätte, ist in dem Gesagten bereits angedeutet. Vor allem muß der einklassigen Schule gegönnt werden, ihrer Natur gemäß zu leben und zu dienen, — will sagen: man darf sie nicht in eine Bahn verlocken oder drängen, wo ihre eigentümlichen Vorzüge nicht zur Entfaltung kommen können. Dahin gehört namentlich, daß ihr in den sachunterrichtlichen Fächern und in der Grammatik kein Quentchen mehr Lehrstoff aufgebürdet wird, als die zur

mündlichen Behandlung verfügbare Zeit erlaubt. Denn andernfalls könnte das nur die Folge haben, daß hier ein Scheinwissen erzielt wird, oder aber die zur Durchsprechung erforderliche Zeit den andern Lehrfächern entzogen werden muß. In der That wäre das auch nichts anderes, als wenn ein Ackersmann die ergiebigsten Teile seiner Ländereien vernachlässigen wollte, um mit aller Gewalt den unfruchtbaren ein wenig mehr Ertrag als bisher abzuzwingen.[1])

Zum andern müßte die Schulverwaltung dafür Sorge tragen, daß an den einklassigen Schulen Lohn und Arbeit in ein richtigeres Verhältnis kommen, und daß ihre Lehrer eine gesichertere Aussicht zum Aufrücken erhalten. Beides ist annähernd wohl ausführbar. Jenes dadurch, daß bei der Verteilung der Staatszulagen auch das Maß der geforderten und geleisteten Arbeit mit berücksichtigt wird; dieses durch eine angemessene Regelung der Lehrerkarriere — wie sie die bergische Lehrerkonferenz früher vorgeschlagen hat — natürlich unbeschadet des Wahlrechts der Schulgemeinden.

Treten wir jetzt an unser eigentliches Thema, an die Vergleichung der **vier**klassigen und der **acht**klassigen Schule.[2])

I.

Die Vorteile der achtklassigen Schule.

Das Wesen der achtklassigen Schule, wie es in der Außenseite der Organisation hervortritt, ist oben bereits festgestellt worden:

---

[1]) Man wolle übrigens nicht meinen, daß hiermit der Lehrplan der früheren „Regulative“ wieder empfohlen werden sollte. Nichts liegt uns ferner. Der Lehrplan der Regulative litt an dem schweren Gebrechen, daß seine Vereinfachung zugleich eine Verstümmelung war, indem mehrere wesentliche Lehrfächer (Realien und Zeichnen) gänzlich oder teilweise fehlten; wozu obendrein noch der zweite Mißgriff kam, daß beim Religionsunterricht anstatt der Vereinfachung eine starke Überladung vorlag. Es war eben nicht erkannt worden, daß in jeder Schulanstalt, auch in der einfachsten, der Lehrplan qualitativ vollständig sein, d. h. daß er alle wesentlichen Fächer enthalten muß, weil sonst die Bildung ein schiefes Gesicht bekommt. Ist diese Bedingung erfüllt, dann kann man auch daran gehen, den Lehrplan quantitativ richtig zuzuschneiden. Dann wird aber auch jeder verständige Schulmann (bei der Feststellung des Lehrquantums im einzelnen Fache) das Princip des Maßhaltens entschieden vertreten, dieweil er nur zu gut weiß, daß jedes Mehr sonst in ein Weniger umschlägt.

[2]) Selbstverständlich gilt bei dieser Betrachtung, was auch in der vorigen streng befolgt worden ist, daß alle diejenigen Verhältnisse und Umstände, welche nicht mit dem Wesen der genannten Schulformen zusammenhängen, auf beiden Seiten als gleich angenommen werden — also gleich tüchtige Lehrkräfte, gleicher Schulbesuch ꝛc.

Jeder ihrer Lehrer hat es nur mit einer Abteilung zu thun: Alle Mängel der einklassigen Schule — Zersplitterung der Zeit, Beeinträchtigung der kombinierten Abteilungen rc. — sind hier sämtlich und vollständig beseitigt. In diesem Betracht steht mithin die achtklassige Schule am höchsten.

Die vierklassige Schule steht auf der Stufenleiter der Schulformen, wenn man auf die Klassenzahl sieht, ungefähr in der Mitte. Wie oben nachgewiesen wurde, vermindern sich aber die Mängel von der untersten bis zur obersten Schulform nicht gleichmäßig, sondern in abnehmendem Verhältnis. Daraus folgt, daß die vierklassige Schule — auch hinsichtlich der äußern Organisation — in Wirklichkeit beträchtlich über der Mitte steht und daher der höchsten Form bereits ziemlich nahe kommt. So viel läßt sich in unserer Frage schon auf rein arithmetischem, rechenmäßigem Wege ausmachen.

Suchen wir jetzt den organisatorischen Mangel der vierklassigen Schule ganz genau festzustellen.

Äußerlich tritt derselbe deutlich darin hervor, daß jeder Lehrer zwei Abteilungen (Stufen) zu bedienen hat. Was für specielle Nachteile gehen daraus hervor?

Das hängt davon ab, ob (und in welchen Gegenständen) die beiden Abteilungen gesondert, oder aber kombiniert (gemeinsam) unterrichtet werden.

Wo gesondert unterrichtet wird, da tritt irgend eine Zeitzersplitterung ein; ob beträchtlich, oder gering, läßt sich erst beim speciellen Gegenstande besehen. Wo kombiniert wird, da ist zwar die Zeitzersplitterung vermieden, dafür erleidet dann aber die eine oder die andere Abteilung eine größere oder geringere methodische Beeinträchtigung, weil nun der Unterricht dem Standpunkte der Schüler nicht mehr genau angepaßt werden kann.

Das wären die beiden Hauptnachteile. Von den beiden kleineren Übelständen, die wir bei der einklassigen Schule fanden — Erschwerung der Disciplin und einiger Zeitverlust beim Wechsel der Lehrstunden — ist hier gleichfalls noch ein Rest vorhanden.

Es fragt sich nun, wie stark die genannten beiden Hauptnachteile sich geltend machen.

Um das zu ermitteln und damit genau festzustellen, wie weit die vierklassige Schule wirklich hinter der achtklassigen zurücksteht, muß nunmehr auch die Innenseite, das innere Triebwerk des Schulorganismus, in Betracht gezogen werden.

Zuerst fällt die Thatsache in die Augen, daß es Gegenstände giebt, die schon von Natur die Nachteile der doppelstufigen Klasse vermindern helfen. Es sind dies diejenigen Fächer, welche verhältnismäßig wenig mündliche Unterweisung, aber dagegen viele Übung seitens der Schüler erfordern. Hier müssen jedoch zwei Gruppen unterschieden werden: einerseits Schönschreiben, Zeichnen, Orthographie und elementares Rechnen (also die Fächer, wo das Üben ganz oder teilweise schriftlich geschieht), — andererseits Lesen, Singen und Vortragen der Memorierstoffe (Fächer, wo das Üben mündlich geschieht). Bei jener Gruppe besteht die Begünstigung darin, daß hier jede Abteilung ihren gesonderten Gang geführt werden kann — und doch ohne nennenswerte Zeitzersplitterung, d. i. ohne Verkürzung der erforderlichen mündlichen Unterweisung. Bekanntlich geschieht dies in der Weise, daß der Lehrer in der betreffenden Lehrstunde abwechselnd die eine Abteilung schriftliche Übungen machen läßt, während er die andere mündlich unterrichtet.

Bei der andern Gruppe (Leseübung, Singen, Vortragen) vermittelt sich die Begünstigung gerade umgekehrt, — nämlich dadurch, daß hier die beiden Abteilungen kombiniert werden können und zwar ohne merklich drückende methodische Beeinträchtigung der einen oder der andern.

Betrachten wir jetzt die Lehrgegenstände der andern Gattung — die, welche eine ausgedehnte mündliche Unterweisung fordern, wenn der volle Bildungsertrag erzielt werden soll.

Hier sind ebenfalls zwei Gruppen zu unterscheiden.

Die Fächer der ersten charakterisieren sich dadurch, daß ihr Wissen eine sofortige und umfangreiche praktische Anwendung gestattet und fordert, daß demnach das Ziel des Unterrichts, ähnlich wie bei den Fertigkeitsfächern, vornehmlich im Können liegt und deshalb viele Übung nötig macht. Dahin gehören bekanntlich: Grammatik und Aufsatzlehre (Stilistik), desgleichen auf der Oberstufe das Rechnen und die Geometrie. Die unterrichtliche Behandlung geschieht in der Weise wie bei der ersten Gruppe der Fertigkeitsfächer — in gesonderten Abteilungen, mündliche Unterweisung und schriftliche Übungen abwechselnd — wodurch dann auch die dortige Begünstigung (Vermeidung der Zeitzersplitterung) gewonnen wird. Wenn die mündliche Unterweisung zuweilen mehr als eine halbe Stunde in Anspruch nimmt, so muß sie dann mit den schriftlichen Übungen in ganzen Stunden abwechseln.

Die zweite Gruppe dieser Gattung umfaßt die sachunterrichtlichen oder sogenannten Wissensfächer: Religion, Geschichte mit Geographie und Naturkunde. Dieselben kennzeichnen sich dadurch, daß die praktische Anwendung ihres Wissens vornehmlich in die spätere Berufs-

arbeit oder (besonders bei der Religion) in das Leben überhaupt fällt, mithin die Einübung eines besonderen Könnens — in der Weise der vorerwähnten Fächer — in der Schule nicht möglich ist. Dafür haben sie aber einen höchst schätzbaren Ersatz darin, daß sie bei der praktischen Sprachbildung nicht bloß ausgezeichnete, sondern geradezu die Hauptdienste zu leisten vermögen. Die Notwendigkeit einer umfassenden mündlichen Unterweisung tritt übrigens hier noch stärker hervor als bei der ersten Gruppe. Diese letztere Eigentümlichkeit macht es daher rätlich oder vielmehr nötig, in den sachunterrichtlichen Fächern beide Abteilungen vorwiegend zu kombinieren. Soweit dies geschieht, erleidet natürlich eine der Abteilungen eine Beeinträchtigung; und sofern der Unterricht vornehmlich den Standpunkt der unteren berücksichtigt, wird der Druck hauptsächlich die Oberabteilung treffen. Derselbe läßt sich aber von zwei Seiten her beträchtlich vermindern. Einmal dadurch, daß nur ein Teil des Lehrstoffes, gleichsam der Grundstock, kombiniert behandelt wird, nämlich nur so viel, als die Unterabteilung sehr bequem bewältigen und völlig durcharbeiten kann. Diese Ermäßigung des gemeinsamen Lehrstoffes läßt dann die Zeit gewinnen, um den Rest mit der obern Abteilung separat vorzunehmen. Die hierbei drohende Zeitzersplitterung ist dadurch abgewandt, daß die Unterabteilung während dieser Zeit mit (schriftlichen) Aufgaben aus diesem Gebiete beschäftigt werden kann, — und zwar nicht etwa aushülfsweise, sondern mit solchen Aufgaben, die der Sachunterricht (und sein Dienst für die Sprachbildung) ohnehin unabweislich fordert. — Das zweite Mittel, um die Beeinträchtigung der Oberabteilung beim Kombinieren zu vermeiden resp. zu vermindern, giebt das Lehrverfahren bei den einzelnen Lektionen an die Hand. Die volle Durcharbeitung einer sachunterrichtlichen Lektion erfordert bekanntlich drei verschiedene Lehroperationen. Die erste gilt dem anschaulichen Auffassen und Verstehen, die zweite dem sicheren Einprägen (wozu auch Lese- und schriftliche Übungen gehören), die dritte dem denkenden Reproduzieren (Wiedergeben), Anwenden und Produzieren. Bei den gemeinsamen Lektionen ist nun das Lehrverfahren dieses. Im ersten Lernstadium sind die beiden Abteilungen vereinigt; für die obere Abteilung bietet dann der Unterricht eine Auffrischung des früher Gelernten. Im zweiten Lernstadium trennen sie sich, der Lehrer nimmt die Einprägungsübungen nur mit der untern Abteilung vor; die obere Abteilung macht schriftliche Reproduktionsübungen. Beim dritten Lernstadium, das sich hier auf mündliche Reproduktion beschränkt, sind beide Abteilungen wieder vereint, wobei aber die obere intensiv höhere Leistungen zeigen und dadurch zugleich der untern das Ziel weisen muß, wohin sie zu streben hat.

Rechnet man nun alle Begünstigungen zusammen, welche die vier Gruppen der Lehrfächer nach der einen oder andern Seite (d. i. zur Abwehr von Zeitzersplitterung oder methodischer Beeinträchtigung) darbieten, so zeigt sich, daß der Mangel der vierklassigen Schule beträchtlich zusammenschrumpft. Ein gewisser Rest des einen und des andern Nachteils bleibt jedoch immer übrig. Der achtklassigen Schule gebührt daher — so weit die vorliegende Betrachtung reicht — unbestreitbar der Vorrang. Aber so beträchtlich, wie man gewöhnlich glaubt, ist ihr Vorsprung nicht.

II.

Die Vorteile der vierklassigen Schule.

Wie eingangs gezeigt, besitzt die einklassige Schule — neben den großen Mängeln ihrer äußeren Konstitution — auf der Innenseite, im verborgenen Triebwerk des Organismus, eine lange Reihe stattlicher Vorteile, die aber in dem Grade abnehmen, als die Zahl der Klassen steigt. Oder anders ausgedrückt: die äußere Konstitution der mehrklassigen Schulen, wie vorteilhaft sie auf der einen Seite ist, ruft dagegen andrerseits eine Reihe von Übelständen hervor, welche in ihrem Zusammenwirken die Schularbeit sehr beeinträchtigen und in eben dem Maße sich verschlimmern, als die Zahl der Klassen steigt. Die vierklassige Schule steht in dieser Beziehung schon nicht unbeträchtlich hinter der einklassigen zurück, im Vergleich zur achtklassigen besitzt sie aber immer noch eine ansehnliche Zahl von Vorzügen. Die nachstehende Betrachtung wird das klar und überzeugend nachweisen.

Die zu nennenden Vorteile der vierklassigen (resp. Nachteile der achtklassigen) Schule liegen, wie bemerkt, auf der Innenseite des Organismus — also nicht auf der Oberfläche. Kein Wunder daher, daß manche Leute sie nicht zu sehen bekommen. Wer sich nicht die Mühe geben mag, das Innere einer Uhr kennen und das Ineinandergreifen ihrer Teile verstehen zu lernen, der bilde sich auch nicht ein, bei der Uhrmacherei mitreden oder gar darin reformieren zu können.

Die Vorzüge der vierklassigen Schule sind folgende:

1. Größere **Einheitlichkeit** in Unterricht und Schulleben.

Wie viel auf allen Gebieten — bei Maschinen und bei Anstalten, im kleinen Hause und im großen Staate x. — von einem einheitlichen, harmonischen Zusammenwirken aller Kräfte abhängt, wem sollte das noch

gesagt werden müssen? Das Lob des Zusammenhaltens, der Eintracht, des Friedens ist je und je vom Volksmunde wie von gelehrten Zungen in den mannigfachsten Formen verkündigt worden. „Eintracht macht stark", — „Friede ernährt, Unfriede verzehrt", — „Gespaltene Glocke hat bösen Ton" — so und mit noch vielen andern Wendungen ruft die Weisheit im Volkssprichwort jene kostbare Wahrheit aus; und die Gelehrten bekräftigen sie nach ihrer Weise in Fabeln, Parabeln, Sentenzen, Liedern, Reden rc. Ja, es ist etwas tief und hoch Bedeutsames um die Einheitlichkeit, — auch in der Schule. Oder richtiger gesagt: ganz besonders in der Schule, was nur da verkannt werden kann, wo man übersieht, daß der Geist das komplizierteste Wesen auf Erden ist, und darum seine Bildung und Veredlung, wenn sie gelingen sollen, nur das Ergebnis einer höchst mannigfaltigen und doch wohlgeordneten Thätigkeit sein können. Beim Leibe allerdings besorgen die Verdauungs- und andern vegetativen Organe von selbst die Verwandlung der Nahrungsstoffe in Blut, Nervensaft, Muskelsubstanz rc. Beim Geiste verhält es sich nicht also. Schon die bloße Vermittlung der geistigen Nahrungsmittel — d. i. der Anschauungen (Kenntnisse) — ist etwas wesentlich anderes, als das Abfüttern, und in Wahrheit schon eine recht feine, schwierige Kunst. Allein die Hauptthätigkeiten im Lehrwerk, die kunstvollsten, gehen nun erst an. Aus den gewonnenen Anschauungen (Kenntnissen) sollen niedere und höhere und vielseitig verbundene Begriffe herausgearbeitet werden; es soll der Zusammenhang der Dinge und Erscheinungen in der Natur und Menschenwelt erkannt werden; aus den Anschauungen und Begriffen sollen sich Schlüsse ergeben; kurzum: die Kenntnisse sollen in Erkenntnis, die Ansichten in Einsicht verwandelt und zugleich die mancherlei Fertigkeiten und Geschicklichkeiten angebildet werden, die zur praktischen Anwendung der theoretischen Intelligenz erforderlich sind; und endlich: in und mit dieser verschiedenartigen Lernarbeit soll der Schüler vor allem auch das lernen, seine Sinne wie seine Verstandesfähigkeiten selbstthätig richtig zu gebrauchen, damit aus dem Unmündigen nicht bloß dem Anscheine nach, sondern in Wahrheit ein Mündiger werde.

Das alles bildet aber erst ein Dritteil dessen, was die Schule zu bedenken und zu thun hat. — Es war bis jetzt nur von der Ausbildung der Erkenntnis (Intelligenz) die Rede. Nun treten auch noch die viel feineren Aufgaben einerseits der Gemütsbildung und andererseits der Gesinnungs- und Charakterbildung auf, die in, mit und neben den vorgenannten Lehrthätigkeiten erfüllt sein wollen. Dort, bei der Gemütsbildung, handelt es sich darum, daß der Schüler — natürlich in

seinem Bereiche — Sinn und Geschmack für alles Schöne und Liebliche in Natur und Menschenleben erwerbe, herzliche Teilnahme an dem Wohl und Wehe der Mitmenschen im nächsten, weiteren und weitesten Kreise (Familie und Gemeinde, Vaterland und Kirche ꝛc.) gewinne; — das, was die eigentliche Würde des Menschen ausmacht, alles Gute, Edle und Heilige schätzen, achten und lieben lerne; — und vor allem des göttlichen Adels seiner Seele und ihres Ewigkeitsberufes eingedenk bleibe. Bei der Gesinnungs- und Charakterbildung geht die Sorge des Erziehers dahin, daß das sittlich-religiöse Erkennen mit seinen entsprechenden Gefühlen nicht in bloßen Wünschen und Vorsätzen stecken bleibe, sondern zu entschiedenen Willensentschlüssen, festen Grundsätzen und nachhaltigem Streben sich ausbilde, — wozu bekanntlich insonderheit auch die konsequente Gewöhnung, sowohl die persönliche, als die durch feste Lebensordnungen geleitete, in Dienst genommen werden muß.

Wie man sieht, bieten schon die allgemeinen Ziele und Aufgaben des Bildungswerkes, die auf jeder Stufe bedacht sein wollen, eine ansehnliche Mannigfaltigkeit und Verzweigung; wievielmehr, wenn auch die verschiedenen Lehrgegenstände in Betracht gezogen werden, wovon wir jedoch aus Mangel an Raum hier absehen müssen. Je mannigfaltiger aber die Aufgaben sind, desto mehr Anlaß zu verschiedenen Ansichten und Meinungen ist vorhanden, desto mehr wächst demnach auch die Schwierigkeit, bei einem vielköpfigen Lehrerkollegium die erforderliche Einheit in der Arbeit herzustellen.

Noch größer wird diese Schwierigkeit bei den Mitteln zur Lösung jener Aufgaben, bei der Methode. Hier ist die Einheitlichkeit schon dadurch gefährdet, daß dem einzelnen Lehrer eine gewisse Freiheit in der methodischen Behandlung der Lehrfächer wie in der disciplinarischen Ordnung des Schullebens gestattet werden muß, weil sonst seine eigentümlichen Gaben sich nicht genug geltend machen können. Sehen wir jedoch von dieser Gefahr ab, nehmen wir an, sie sei glücklich vermieden, — betrachten wir nur jene Formen des Unterrichts und jene Maßnahmen zur Regelung des Schullebens, worin bekanntlich unter allen Umständen eine strenge Übereinstimmung herrschen muß.

Beim Unterricht gehört dahin: daß in jedem Lehrfache durch alle Stufen hinauf dieselbe Terminologie (Benennung der Dinge, Begriffe ꝛc.) festgehalten werde, — daß die gegebenen Wort- und Sacherklärungen im Verfolg möglichst übereinstimmen, und daß, wenn auf den obern Stufen das Erklären präciser wird und somit eine Veränderung unvermeidlich ist, dann zunächst an die frühere Erklärung angeknüpft werde; — daß im Rechnen stets dieselben äußeren Formen des schriftlichen Ansatzes und der

Auflösung gelten, und im Schreiben dieselbe Art der Schriftformen. Geschieht das nicht, so entsteht mit jeder Veränderung ein Aufenthalt: der Schüler muß umlernen und hat samt dem Lehrer doppelte Mühe. Der Zeitverlust möchte am Ende noch das kleinste Übel sein; schlimmer ist jedenfalls, daß durch den Wechsel in der Terminologie und bei den Erklärungen häufig Verwirrung im Verständnis entsteht, zumal bei den weniger begabten Kindern.

Mit Recht pflegen daher alle Lehrbücher der Pädagogik ihren Lesern den jahrhundertealten Rat ernstlich auf die Seele zu binden: „Meide allerlei Form."

An die Regelung und Leitung des Schullebens macht das Princip der Einheitlichkeit ebenfalls sehr bedeutsame Anforderungen, — besonders hinsichtlich der Stetigkeit der Maßregeln, obwohl auch die Wahl der Mittel nicht ganz gleichgültig ist. Da kommt vorab alles das in Betracht, was zur Abwehr von Störungen gehört: die Sorge für rechtzeitiges Kommen der Kinder, für regelmäßigen Schulbesuch, für den ungestörten Gang des Unterrichts (die sog. Disciplin) 2c. Wenn nun im Lehrerkollegium auch bloß ein einziger sich findet, der in diesen Dingen weniger sorgsam ist, oder weniger überlegsam, oder weniger Geschick und Takt besitzt — wie sehr kann schon dadurch die ganze Schule in Mitleidenschaft gezogen werden? Wie viel mehr, wenn sogar bei einem zweiten oder dritten Lehrer diese Mängel vorhanden wären? Jedenfalls hätte der Lehrer, der die aufrückenden Schüler aus solcher Hand bekäme, doppelte Mühe aufzuwenden, um das Schulleben in richtigen Gang zu bringen, — nicht zu reden von den mancherlei Verdrießlichkeiten (mit den Kindern und Eltern), die daran hängen. —

Sodann kommen die erziehlichen Obliegenheiten innerhalb des Schullebens in Betracht. Sehen wir von den tiefern und feinern Aufgaben dieser Art ganz ab, um nicht zu weitläufig zu werden — wie wichtig ist schon die Gewöhnung zu den sogenannten mittelbaren Tugenden: zu Reinlichkeit, Pünktlichkeit, Ordnung, Fleiß, Anstand, Verträglichkeit, Dienstfertigkeit 2c. Hängt hier schon viel ab von der Art und Weise, wie der Lehrer dabei verfährt, so doch noch viel mehr davon, ob die Gewöhnung im Verlauf der Schulzeit stetig fortgeht. Wird sie in einer Klasse unterbrochen — sei es, daß der betreffende Lehrer sich nicht darauf versteht, oder diese Pflicht zu leicht nimmt — so sieht der Lehrer der vorhergehenden Klasse wieder zusammenfallen, was er gebaut hat, und der Lehrer der folgenden Klasse findet sich wieder mit doppelter Mühe und Verdrießlichkeit beschenkt. Am übelsten fahren die armen Kinder: sie haben zwiefaches Leid und doch weniger Nutzen.

Wie sehr demnach der Erfolg in Unterricht und Erziehung davon abhängt, ob Einheitlichkeit in der Schule herrscht, wird das Gesagte genügend klar gemacht haben. Wie steht es nun um diese Grundbedingung bei den verschiedenen Schulformen?

In der einklassigen Schule ist die Einheitlichkeit nach jeder Seite hin auf das vollkommenste verbürgt. Daraus erklärt sich vornehmlich, warum sie trotz ihrer großen organisatorischen Gebrechen doch häufig so ansehnliche Leistungen zeigt. In der mehrklassigen Schule kann die Einheitlichkeit nur künstlich hergestellt werden. In erster Linie soll bekanntlich der Dirigent (Hauptlehrer) dafür verantwortlich sein; allein bei der wirklichen Ausführung kommt doch wieder ebenso viel darauf an, wie sich jeder einzelne Lehrer dazu stellt. Nun denke man die Lehrer einer vielklassigen Schule, wie sie sich zufällig zusammenfinden aus den verschiedensten Gegenden, in verschiedenen Seminarien vorgebildet, mit ihrer verschiedenartigen Begabung und Individualität, — und dazu in unserer politisch, kulturpolitisch und religiös zerrissenen Zeit. Kein Wunder daher, wenn die Lehrerkollegien solcher Anstalten nicht selten die bunteste Mannigfaltigkeit der Ansichten, auch in erziehlichen, didaktischen und methodischen Fragen, aufweisen. Ein gewisser Teil dieser Verschiedenheit — nämlich der, welcher mit tiefer gehenden Grundsätzen oder mit der Individualität zusammenhängt, und daher nicht mehr unter die Pflicht der Nachgiebigkeit fällt — wird dann auch immer bestehen bleiben. Soweit er aber bestehen bleibt, so weit muß auch dieser Mangel der Einheitlichkeit, der oft genug recht weit greift, von vornherein als etwas Unabänderliches geduldig hingenommen werden.

Blicken wir jetzt auf diejenigen Stücke in Unterricht und Schulleben, bei denen ein gegenseitiges Nachgeben und Sich-schicken möglich und, wie wir oben sahen, um des Schulzweckes willen unbedingt notwendig ist. Vorab will beachtet sein, daß dieser Punkte, weil sie so ins kleine verlaufen, sehr viele sind. Wie soll nun die Einigung über dieselben unter den Lehrern hergestellt werden? — Etwa durch gemeinschaftliche Besprechung? Um ein auf Überzeugung ruhendes Einverständnis zu erzielen, würde das allerdings der gewiesene Weg sein. Allein wie viel Konferenzen würden darüber hingehen, wenn man sich auch nur mit einer Majoritätseinigung begnügen wollte? Und wie, wenn ein Lehrerwechsel eintritt — soll dann jedesmal die Beratung von neuem vorgenommen werden? Nehmen wir dagegen an, daß der Dirigent allein jene Einheitlichkeitsforderungen bis ins kleinste feststellen und zu Papier bringen sollte, so wäre das augenscheinlich ein kürzerer Weg. Allein an Sorgen und Hindernissen würde es dann auch nicht fehlen: denn einerseits müßten

die Lehrer sich doch mit dieser Instruktion, die ohne Zweifel ein umfangreiches Schriftstück darstellen würde, genau bekannt machen, und andrerseits müßte der Dirigent sich vergewissern, daß es geschehen, und daß sie ohne Mißverständnis aufgefaßt sei. Ganz ohne Besprechung würde es daher auch hier nicht abgehen. Überdies bleibt das Bedenken, wie weit eine solche aufgenötigte Einheitlichkeits-Anweisung auf ein williges und freudiges Entgegenkommen bei den einzelnen Lehrern zu hoffen hätte, — ungerechnet, daß bei jedem Lehrerwechsel auch jetzt die bezügliche Sorge und Mühe des Dirigenten immer wieder von neuem beginnen würde. Endlich kommt noch hinzu, daß bei weitem nicht alles, was die Einheitlichkeit im Unterricht fordert, in eine Instruktion gebracht werden kann. Wir denken namentlich an das teils methodische, teils stoffliche Detail, mit dem jeder Lehrer im voraus sich bekannt zu machen hat. Dahin gehört z. B.: die Eigentümlichkeit der eingeführten Lehrbücher, d. h. hier: die methodische Behandlung, worauf sie angelegt sind und die sie voraussetzen; — sodann die Terminologie, die in den einzelnen Fächern gelten soll; weiter, wie auf den vorigen Stufen die wichtigsten Wort- und Sacherklärungen gegeben worden sind; — und ganz besonders der Lehrstoff, der auf den vorigen Stufen behandelt ist, namentlich der sachunterrichtliche, damit das Gelernte gelegentlich herangezogen und überhaupt lebendig erhalten werde.

Mag nun der Dirigent so oder so zu seinem Ziele zu kommen suchen, — jedenfalls müssen die Lehrer mit allem, was zum einheitlichen Arbeiten an ihrer Anstalt gehört, bekannt sein, und sodann willig und freudig auf diesen vom Schulzwecke vorgezeichneten Weg eingehen, wenn er ihnen auch nicht überall genehm und bequem sein sollte. Nun vergegenwärtige man sich, was für Anforderungen damit an die Einsicht und Umsicht, an den Fleiß und die Beharrlichkeit des **Dirigenten** gestellt sind, desgleichen an die Sorgsamkeit, Gutwilligkeit, Nachgiebigkeit und Unverdrossenheit der **übrigen Lehrer**. So viel aber davon **unerfüllt** bleibt, **so weit geht die Einheitlichkeit in die Brüche.**

Hiermit haben wir die Bedingungen des einheitlichen Arbeitens, sowie die Hindernisse und Gefahren, welche demselben in der mehrklassigen Schule im Wege stehen, deutlich dargelegt. Auf die Wirklichkeit näher einzugehen und etwa durch Illustrationsbeispiele anschaulich zu machen, wie weit diese Schulen hinter dem Ideale, welches die einklassige Schule von Natur realisiert, zurückbleiben, müssen wir uns versagen. Wer Menschen und Dinge kennt, wird sich annähernd selbst denken können, was wir zu berichten hätten. Auf dem wirtschaftlichen Gebiet pflegt man bekanntlich von den großen Geschäften zu sagen: je größer der geschäftliche Apparat, desto mehr „geht um die Ecke", oder „fällt zwischen den Ritzen hin-

durch". Dasselbe gilt von den mehrklassigen, zumal von den vielklassigen Schulen. Selbst im allerbesten Falle, wo nämlich der Dirigent nach Kräften für die Einheitlichkeit sorgt, und — was nicht übersehen sein will — die Zeit dazu hat, und überdies jeder Lehrer für seinen Kopf recht eifrig schafft — selbst da wird noch immer viel Brouillonarbeit mit unterlaufen: manches wird unterlassen, was um des richtigen Zusammenschlusses willen hätte gethan werden sollen und manches wird gethan, was aus demselben Grunde hätte unterbleiben sollen und deshalb für Lehrer und Schüler verlorne Zeit und Mühe ist. Wie nun erst in solchen Fällen, wo hinsichtlich der persönlichen Eigenschaften, die oben gefordert wurden, bei dem einen oder dem andern Teile entschiedene Schwächen oder Gebrechen vorhanden sind?

Neben dem Unterricht und dem Schulleben ist aber noch eine dritte Stelle übrig, wo das Princip der Einheitlichkeit Gehör und Gehorsam verlangt. Zu einem wohlgepflegten Garten gehört auch ein sicheres Gehege. Oder in einem andern Bilde: ein verständiger Geschäftsmann wacht nicht nur über das Vermögen, sondern auch über den Kredit seiner Firma. Zum Gedeihen der Schularbeit gehört gleichfalls außer allem bereits Angeführten auch ein unverletzter Kredit, deutlicher gesagt: die Anstalt, d. i. das Lehrerkollegium, muß bei Eltern und Schülern Achtung und Vertrauen genießen; und dieser Kredit ist einer Schule so notwendig, wie den Pflanzen der Sonnenschein. Daraus folgt aber weiter, daß derselbe nicht bloß erworben, sondern auch geschützt sein will, und zwar in erster Linie durch die Lehrer selbst. Hier ist der Punkt, wo das Princip der Einheitlichkeit abermals seine Stimme erhebt; es fordert von den Lehrern eine einhellige würdige Repräsentation ihrer Anstalt. Nun sehe man zu, wie diese Forderung bei den mehrklassigen und vollends bei den vielklassigen Schulen erfüllt wird — erfüllt werden kann. Wie, wenn auch nur ein einzelnes Glied im Kollegium durch Taktlosigkeit oder Leichtsinn oder noch Schlimmeres sich kompromittiert (das öffentliche Urteil herausfordert), — geraten nicht dadurch die andern Glieder und die ganze Anstalt, wenn auch unschuldig, in eine gewisse Mitleidenschaft? Oder nehmen wir Fälle, welche noch direkter die Einheitlichkeit verletzen. Wenn z. B. in einem Familien- oder andern Kreise der Schulgemeinde in Gegenwart eines Lehrers über einen seiner Kollegen ungünstig geurteilt wird, und jener dann dazu stille schweigt oder dabei die Achseln zuckt — ist damit, gleichviel wo die Schuld liegt, nicht ein Riß in der Schulrepräsentation bloß gelegt? Oder wenn ein Lehrer in den Häusern umherschleicht, um sich auf Kosten seiner Mitarbeiter einzuschmeicheln. Oder wenn zwei Lehrer vor den Augen der Klasse mit-

einander hadern, vielleicht bis aufs äußerste, — oder wenn ihrer etliche in den Lokalblättern persönliche oder andere Differenzen ausfechten. Das alles ist vorgekommen, und kann immer wieder vorkommen, und um so leichter, je größer die Zahl der Lehrer ist, — vollends in der heutigen Zeit, wo außer dem amtlichen Verkehr auch die politischen, religiösen und kulturpolitischen Spaltungen reichen Anlaß zu Entzweiungen liefern. Daß solche Vorkommnisse den Kredit der Schule schädigen — wenig oder viel, je nachdem — bedarf keines Nachweises; diese erste Wirkung steht ein für allemal fest. In der Regel werden aber die persönlichen Zerwürfnisse auch in das amtliche Gebiet hineinwirken und dort das geschlossene Hand-in-Handarbeiten, das ohnehin schon übergenug erschwert ist, noch mehr erschweren.

Summa: Je mehr Klassen die Schule zählt, desto mehr geht die Einheitlichkeit des Unterrichts und der Erziehung — diese Hauptbedingung eines gesegneten Erfolges — in die Brüche. Die vierklassige Schule ist in diesem Betracht, wie schon die Zahlen zeigen, mindestens um die Hälfte günstiger gestellt als die achtklassige.

2. Die vierklassige Schule erleichtert es dem Lehrer, die Eltern und von da aus auch die Kinder **näher kennen** zu lernen.

Wie der Landmann den Boden kennen muß, den er bearbeiten will, und der Baumeister die Materialien, welche er gebrauchen will, und der Feldherr das Terrain, auf dem er kämpfen will: so muß der Lehrer auch die individuelle Natur seiner Schüler kennen, wenn er des Erfolgs seiner Lehr- und Erziehungsarbeit sicher sein will. Aber auch die Eltern muß er kennen zu lernen suchen, einmal um zu ihnen in ein Vertrauensverhältnis zu treten, sodann aber auch, weil ihm von da aus die Eigentümlichkeit der Kinder verständlicher wird. Soweit ihm nun in dieser zweifachen Beziehung etwas abgeht, so weit steht er immer in Gefahr, den Schülern oder den Eltern gegenüber Mißgriffe zu begehen und dadurch sich selbst Hindernisse und Verdrießlichkeiten zu bereiten. Der Lehrer der einklassigen Schule steht in diesem Punkte wieder am günstigsten da, weil seine 70—80 Schüler sich auf die möglichst geringste Anzahl von Familien verteilen. Der Lehrer einer vierklassigen Schule ist aber auch wieder merklich vorteilhafter gestellt als der einer achtklassigen.

3. Sie bietet dem Lehrer mehr Gelegenheit und Nötigung, sich in der **Lehrkunst zu vervollkommnen.**

Dieser Vorteil ergiebt sich bekanntlich daraus, daß der Lehrer hier zwei Abteilungen zu bedienen hat. Der Unterricht in der achtklassigen

Schule, wo jede Klasse nur aus einer Abteilung besteht, ist allerdings für den Lehrer bequemer, aber dagegen auch weniger instruktiv. Lehrer, die nach dem Seminar nur in einstufigen Klassen unterrichtet haben, bedürfen daher, wenn sie später in eine zweistufige Klasse geraten, in der Regel einer geraumen Zeit, bis sie sich in dieser schwierigeren Arbeit zurechtfinden. Wie nun erst, wenn sie an einer zweiklassigen oder gar in einer einklassigen arbeiten sollten? — Daß die Steigerung der Lehrgeschicklichkeit, welche in zwei- und mehrstufigen Klassen erworben wird, auch der betreffenden Schule selbst wieder zu gute kommt, versteht sich von selbst.

4. Die **Autorität** des Lehrers ist mehr geschützt.

Bekanntlich haben die Schüler ein scharfes Auge für die Schwächen und Gebrechen ihrer Lehrer. Der psychologische Grund liegt darin, daß die häufige Kritik, welche ihnen zu teil wird, sie zur Gegenkritik reizt. Dieser kritische Blick wird um so schärfer, je mehr er Gelegenheit bekommt, sich zu üben, d. h. je mehr Lehrern das Kind durch die Hände geht. In den vielklassigen Schulen ist also dafür reichlich gesorgt und vollends bei häufigem Lehrerwechsel. Hier kommt aber noch eine Verstärkung hinzu, eine doppelte sogar. Einmal treten dem Kinde von vornherein viele Lehrer zugleich vor die Augen, wenn auch die meisten nur von fern; zum andern sind mehrere Hunderte von Kritikern geschäftig, die sich gegenseitig helfen und ihre kritischen Ergebnisse austauschen. In der That wissen die Schüler der unteren Klassen meistens schon ziemlich gut, wie in den oberen Klassen das „Publikum" über die dortigen Lehrer urteilt, — und umgekehrt. In den Städten kommt es auch schon vor, daß die oberen Klassen der Volksschulen den höheren Schulen, die noch übler gestellt sind, nachahmen und demgemäß ihre Lehrer mit Spitznamen beschenken. Wie es der Autorität des Lehrers unter solchen Verhältnissen ergeht, braucht nicht gesagt zu werden. Es müßte eine Persönlichkeit von mehr als engelgleicher Reinheit und Würde sein, deren Autorität da ungeschädigt durchkommen sollte.

Was bedeutet aber die Autorität für Erziehung und Unterricht? Es wurde oben schon gesagt: was der Kredit für den Geschäftsmann, und was der Sonnenschein für die Pflanzen bedeutet. Man braucht auch nur gesehen zu haben, mit wie viel größerer Aufmerksamkeit die Schüler einem Lehrer lauschen, der bei ihnen in vollem Ansehen steht, und wie viel tiefer und fester ihrem Gedenken sich einprägt, was er sagt, um einen Blick dafür zu gewinnen oder wenigstens eine Ahnung davon zu bekommen, wie stark und weit die Autorität — und umgekehrt der Mangel derselben — in das Lehren, Regieren und Erziehen eingreift.

Im günstigsten Gegensatze zu den vielklassigen Schulen steht in diesem Betracht wieder die einklassige Schule da. Soweit überhaupt die Lehrerautorität unversehrt sein kann, so weit ist sie es hier. Die Lehrer der achtklassigen Schule fahren wieder am schlimmsten — doppelt so schlimm als die der vierklassigen — und zwar schon unter den gewöhnlichen Verhältnissen. Das ganze Mißliche ihrer Lage läßt sich aber erst dann übersehen, wenn man hinzurechnet, was oben bereits berührt wurde: wie nämlich mit der Zahl der Klassen auch leider die Besorgnis steigen muß, daß durch allerlei Vorkommnisse, die aus der Mitte des Lehrerkollegiums selbst hervorgehen, der gute Ruf einzelner Glieder oder der gesamten Körperschaft geschädigt werde.

5. Ein Vorteil, der mit den sogenannten **stillen Beschäftigungen** der Schüler zusammenhängt.

Was sind diese sogenannten stillen Beschäftigungen? Äußerlich besehen: Übungen mit der Hand; — „stille" heißen sie zum Unterschied von demjenigen Teil des Unterrichts, wo Lehrer und Schüler mündlich thätig sind. Näher besehen und nach den betreffenden Fächern gefragt, finden wir: Übungen im Schönschreiben, Rechtschreiben, Aufsatzschreiben, — Zeichnen, Kartenzeichnen, — und im schriftlichen Rechnen. Noch genauer und zwar jetzt auf den Zweck gesehen, ergiebt sich folgendes. Teils haben sie das im Auge, was man Fertigkeit nennt, so namentlich in den sogenannten Kunstfächern, aber auch im Rechnen und im schriftlichen Reproduzieren des im Sachunterricht Gelernten 2c.; teils dienen sie — nach der Seite des Wissens hin — dem Einprägen, namentlich in den sachunterrichtlichen Fächern, auch in der Grammatik und Onomatik; teils endlich sind sie — nach der Seite des Denkens, des Erkennens hin — Anwendungsübungen, so namentlich im Rechnen und in der Physik, desgleichen mehr oder weniger auch in den übrigen sachunterrichtlichen Gebieten und im Sprachunterricht. Aber auch damit ist das Wesen der „stillen" Beschäftigungen noch nicht völlig aufgedeckt; wir müssen noch einmal näher zusehen. Ihr vierter Charakterzug, und das ist am Ende der allerwichtigste, besteht darin, daß sie ganz und ausschließlich die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch nehmen, und somit gerade hier die Krone und Spitze alles Lernens liegt.

Wie man sieht, haben die sogenannten stillen Beschäftigungen eine ganz andere Bedeutung, als gewöhnlich gemeint wird. Sie sind nicht etwa Lückenbüßer, um die Zeit auszufüllen: sie bilden vielmehr die unerläßliche Ergänzung des mündlichen Unterrichts und machen, auf die erforderliche Zeit gesehen, mehr als die Hälfte der gesamten

Lernarbeit aus. Dem Zwecke nach liegen sie ganz auf der Seite der Durcharbeitung des Lehrstoffes, d. i. auf der Seite, wo es sich darum handelt, das anschaulich aufgefaßte Wissen einerseits fester einzuprägen, andrerseits in tieferes Erkennen zu verwandeln, dritterseits in den praktischen Gebrauch, in ein Können überzuführen, und endlich dieses Können zur Fertigkeit zu steigern. Allerdings hat auch der mündliche Unterricht dabei mitzuwirken und zwar wesentlich, namentlich beim Einprägen, sodann zur Vermittlung des tieferen Verständnisses und zur ersten Einführung in die Anwendung; — immer aber nicht weiter, als bis der Schüler befähigt ist, nunmehr die Lernarbeit selbständig aufzunehmen. Ist dieses Ziel erreicht, dann muß der Lehrer zurücktreten: dann beginnt die „stille", d. i. die volle Selbstthätigkeit des Schülers. Wird dieser nicht der nötige Raum gegönnt, oder meint der Lehrer, bei jedem Schritte mithelfen zu müssen, so mag der Unterricht anscheinend schneller fortschreiten und äußerlich weiter vorrücken; allein dieser scheinbare Gewinn ist in Wahrheit eitel Verlust. Denn dem so auf den Haufen Gelernten wird teils die Festigkeit, teils die praktische Brauchbarkeit abgehen; und im allergünstigsten Falle mag der Schüler ziemlich gescheit werden, aber er wird nicht geschickt, nicht praktisch, nicht selbständig. Es geht damit, wie mit der leiblichen Ernährung: bei derselben kommt es nicht lediglich aufs Essen, und noch weniger auf Vielessen, sondern vornehmlich auf gute Verdauung an, und diese hängt ihrerseits wieder sehr von angemessener Bewegung ab.

Wir sehen demnach: die sogenannten stillen Beschäftigungen bilden einen notwendigen und einen bedeutenden Bestandteil des Schullernens, wenn es wahrhaft bildend und praktisch sein soll. Ein Teil derselben kann natürlich in die häuslichen Aufgaben fallen, aber nur ein sehr mäßiger, denn einmal fehlt dort zu sehr die Bürgschaft, daß sie selbständig und sorgsam gemacht werden, und zum andern dürfen die Schüler nicht überbürdet werden.

Wir haben nun zu zeigen, wie die Notwendigkeit der stillen Beschäftigungen innerhalb der Schulstunden der vierklassigen Schule zu gute kommt. Es geschieht dies in zweifacher Weise.

Zum ersten helfen die stillen Beschäftigungen die Zeitzersplitterung vermindern, denn indem der Lehrer die eine Abteilung schriftlich beschäftigt, so gewinnt er dadurch Zeit, die andere mündlich vorzunehmen. Dieser Punkt ist indessen oben (I.) bereits besprochen worden, wo von der Verminderung der Nachteile der vierklassigen Schule die Rede war. Hier, im II. Teil unserer Untersuchung handelt es sich nur um die positiven Vorteile dieser Schulform.

Mit den stillen Beschäftigungen hängt in der That auch ein positiver Vorteil der vierklassigen (desgleichen der drei- bis einklassigen) Schulen zusammen. Worin liegt der?

Ohne Zweifel giebt es wenige Schulen, denen man den Vorwurf machen könnte, daß sie in der Durcharbeitung des Lehrstoffes zu viel thäten. Vielleicht giebt es gar keine. Was aber nicht so gar selten sich findet, ist, daß recht eifrig drauf los dociert und vorwärts geeilt wird — mithin die bildende Verarbeitung des Stoffes und die praktische Einschulung in demselben Maße zu kurz kommen. Man kann überhaupt annehmen, daß in den Schulen häufiger und mehr durch zu massenhaftes Drauf-los-lehren als durch zu gründliches Durcharbeiten gefehlt wird. Wie leicht zu erkennen, liegt dann der eigentliche Fehler aber immer im Zuviel des Docierens, weil nun zur bildenden Verarbeitung und praktischen Ausbeutung des so gehäuften Materials die Zeit nicht mehr ausreicht. Bekanntlich hinkt niemand, er habe denn einen lahmen Fuß, und bekanntlich befindet sich die Lähmung immer auf der Seite, wo das Hinken geschieht. Wenn es nun so viele Schulen giebt, die in der bezeichneten Richtung hinken — nämlich das Vorwärtslehren übertreiben und darob das Einwärtslehren versäumen — so muß offenbar auf dieser Seite eine schwache Stelle sein. So ist es in der That, und sie ist unschwer zu erklären. Zu einem Teil rührt sie daher, daß das leichtfüßige Vorwärtseilen für Lehrer und Schüler bequemer und amüsanter ist, als das langsame Repetieren, Durchdenken, Anwenden und Üben; zum andern Teil daher, daß man mit einem ansehnlichen Kenntnishaufen, zumal wenn er tüchtig „eingepaukt" ist, besser brillieren kann als mit den Resultaten des gründlichen Lehrens und Lernens; und endlich nicht zum wenigsten daher, daß viele Eltern und leider auch manche Revisoren mehr nach dem Schein als nach dem Wesen der Bildung fragen, weil sie in ihrem Unverstande das eine von dem andern nicht zu unterscheiden vermögen. So sieht sich also jede Schule mehr oder weniger dahin gelockt, um nicht zu sagen gedrängt, im Docieren zu viel zu thun und darüber die bildenden Durcharbeitungsübungen zu vernachlässigen. Wie leicht zu erkennen, ist diese Gefahr in den einstufigen Klassen am stärksten, weil hier der Lehrer schon ohnehin für den mündlichen Unterricht mehr Zeit hat als in der zweistufigen, und obendrein völlig unbehindert ist, denselben auf Kosten der schriftlichen Übungen noch weiter auszudehnen und die letzteren dem häuslichen Fleiße zuzuweisen. Man denke nun auf der einen Seite die bezeichneten Versuchungen, auf der andern Seite einen Lehrer, der freien Raum und freie Hand hat, seinem wohlgemeinten Dociereifer den Zügel schießen zu lassen: fürwahr, es muß ein fester Charakter sein,

der da der Versuchung nicht unterliegen will, zumal in diesem oder jenem Lieblingsfache. Und gerade für die eifrigsten Lehrer ist die Gefahr am größten. Wir sehen also: den vielklassigen Schulen und namentlich auch den höheren, wird das, was ihr Vorzug, ihre Stärke ist — die Einstufigkeit der Klassen — gerade zum Fallstrick. Die vierklassige Schule dagegen hat in der Zweistufigkeit ihrer Klassen wider jene Verlockung einen mächtigen Schutz: sie muß die schriftlichen Beschäftigungen fleißig heranziehen; sie kann also in der Durcharbeitung des Stoffes nicht so viel versäumen, wie es dort möglich ist. Kurz: ihre Schwäche — die Zweistufigkeit — wird ihr, wie es in dieser versucherischen Welt bekanntlich oft geschieht, zur Wohlthat, zu einem Vorteil. Wer die Schulen und die Menschen aus Erfahrung und nicht bloß vom grünen Tische her oder aus Büchern kennt, wird diesen Vorteil zu schätzen wissen.

6. Die **untere** Abteilung profitiert in mehrfacher Beziehung von der **oberen.**

Dieser Vorteil ist ein altbekannter. Er macht sich namentlich geltend in jener Gruppe der Lehrfächer, wo die betreffenden Übungen mündlich geschehen und zwar meistens in beiden Abteilungen gemeinsam: im Vortragen des Memorierten, im Lesen und im Singen. Indem die obere Abteilung ihre memorierten Stücke (Gedichte, Sprüche 2c.) vorträgt, lernt die untere Abteilung dieselben nach und nach ebenfalls, von selbst, durch bloßes Zuhören, ohne Mühe, — die fähigeren Schüler gewöhnlich schon vollständig, die andern wenigstens halbwegs. Besonders schätzbar ist diese Hülfe für diejenigen, denen das Auswendiglernen schwer fällt. Indessen dürfte der Hauptgewinn bei diesem Fache nicht einmal in der Erleichterung des Memorierens liegen, sondern vielmehr darin, daß die Hörer mit dem Inhalte auch zugleich die richtige Weise des Vortrags sich einprägen, wodurch dann dem Lehrer wieder viel Korrektur erspart wird. — Diesen letzteren Gewinn treffen wir auch beim Lesen. Die untere Abteilung hört nämlich nicht, wie in der einstufigen Klasse, stets ihr eigenes, mehr oder weniger unvollkommenes Lesen, sondern auch das schon gefördertere der obern Abteilung; so wird sie unvermerkt in die richtigere Betonung und schönere Ausdrucksweise emporgezogen — abgesehen von dem, was der Lehrer dabei mitwirkt. — Im Singen verhält es sich bekanntlich ähnlich.

Bei den sachunterrichtlichen Fächern (Religion, Geschichte 2c.) macht sich in den kombinierten Stunden die Hülfe der oberen Stufe ebenfalls bemerkbar, wenn auch nicht so augenfällig und handgreiflich wie dort. Die Förderung geschieht vornehmlich dadurch, daß die untere Abteilung im

Antworten oder im freien Erzählen und Beschreiben höhere Leistungen zu hören bekommt, als aus ihrer Mitte hervorgehen können, und dadurch angeleitet, aufgemuntert und angereizt wird, den Vorgängern nachzustreben. Auch fällt dabei stets ein kleiner Zuwachs an sachlichen Kenntnissen mit ab.

Endlich darf nicht übersehen werden, daß eine gut eingewöhnte Oberabteilung dem Lehrer das Regieren (Disciplinhalten) erleichtert, und ebenso seine erziehlichen Bemühungen unterstützt. Insbesondere ist es der Lehrer der Unterklasse, wo die Anfänger eingeschult werden sollen, welchem diese Vorteile — neben den Lernvorteilen — in der fühlbarsten Weise zu gute kommen. Man muß es erfahren haben, das heißt aus eigener Arbeit in der Unterklasse erfahren haben, was für Anstrengungen und Beschwerden mit dem Regieren und Lehren einer Anfängerschar verbunden sind, um jene Hülfe nach Gebühr schätzen zu können — und um zu wissen, wie übel der Lehrer in der Unterklasse einer fünf- bis achtklassigen Schule situiert ist, der sich einer Schar von 70—80 vielfach ungeregelten oder stumpfen Anfängern gegenübergestellt sieht.

So weit die Vorteile, welche dem Lehrer aus dem bezeichneten Verhältnisse zufließen ohne irgend ein Zuthun von seiner Seite.

Versteht er sich darauf, so kann er mit sehr geringer Nachhülfe noch weiteren Gewinn erzielen. Die Stelle, welche wir meinen, ist der naturkundliche Unterricht — genauer, die Naturbeschreibung. Bekanntlich müssen hier mit besonderem Fleiße die Erfahrungskenntnisse und das Selbstbeobachten der Schüler mit herangezogen werden, wenn man ein ordentliches Resultat erzielen will. Wie geschieht das, und wie kann dabei die Oberabteilung Hülfe leisten? Einfach so. Die Schüler sind angewiesen und gewöhnt, unbekannte Pflanzen, Mineralien &c., die sie auf ihren Schulgängen oder bei anderer Gelegenheit finden und gern kennen möchten, mit zur Schule zu bringen und vor Beginn des Unterrichts oder nach demselben oder in der freien Zwischenpause dem Lehrer vorzuzeigen. Dieser macht sie dann auf irgend ein Kennzeichen aufmerksam oder läßt es sich von den Kindern angeben und sagt ihnen dann den Namen des Naturkörpers. Natürlich muß in diesem Mitbringen Maß gehalten werden; — Regel: wöchentlich eine gewisse kleine Anzahl von Exemplaren; die fähigeren je nach ihrer Kraft mehr. Große Mühe erwächst daraus dem Lehrer nicht — NB. in der zweistufigen Klasse — wenn er es richtig angreift. Er hält sich nämlich nur an die obere Abteilung und hier wieder vornehmlich an die Fähigeren und Fleißigeren. Die untere Abteilung fragt bei der oberen nach; und nur dann, wenn dort keine Auskunft zu finden ist, wird der Lehrer

in Anspruch genommen. Wie die Erfahrung beweist, kann der schulmäßige Unterricht auf diesem unscheinbaren Wege nach und nach einen nicht unbeträchtlichen Zuschuß an naturkundlichem Wissen erhalten. Allerdings sind das zunächst nur notizmäßige Kenntnisse; allein etwas anderes können ja Erfahrung und Selbstbeobachtung überhaupt nicht liefern; es ist eben Aufgabe des Lehrers, das Erfahrungslernen durch das schulmäßige Lernen zu ergänzen — d. i. aus beidem etwas Ganzes herzustellen. Überdies liegt die Hauptbedeutung jener Einrichtung nicht einmal in dem, was dabei an positiven Kenntnissen erworben wird, sondern darin, daß ein selbstthätiges Forschungslernen und ein gegenseitiges Lehren und Lernen unter den Schülern in Gang kommt.

7. Der mündliche Unterricht ist bei den kleinen Abteilungen der vierklassigen Schule **weniger von gewissen Hemmnissen gedrückt**, als bei den doppelt so großen Abteilungen der achtklassigen.

Versetzen wir uns in eine achtklassige Schule, in eine ihrer untern Klassen. Da haben wir etwa 70—80 Kinder vor uns, die alle auf demselben Standpunkte stehen. Eine solche Klasse macht eigenartige Anforderungen an den mündlichen Unterricht. Diejenigen, welche sich denken, hier sei nur nötig, daß der Lehrer den Mund aufthue und rede, und dann sei die Arbeit gemacht — die werden freilich keine Schwierigkeiten und Hemmnisse entdecken können. Sehen wir genauer zu.

Vorab handelt es sich darum, die Aufmerksamkeit so vieler Köpfe zu fesseln. Doch damit wird ein gut geschulter Lehrer für den Anfang schon fertig werden; — wie denn überhaupt die hier vorkommenden Schwierigkeiten weniger auf der Seite des Lehrgeschicks, als in etwas anderem liegen. Ist die Aufmerksamkeit anscheinend vorhanden, so wird sich der vorsichtige Lehrer mit dem bloßen Scheine nicht beruhigen, sondern bei Zeiten sich Gewißheit darüber zu verschaffen suchen, — ebenso darüber, ob das so weit Gelehrte von allen gefaßt und kein Mißverständnis vorgekommen ist. Denn so viel Unachtsamkeit oder Mißverstand mit unterliefe, so weit würde umsonst gelehrt werden, und diese verlorne Arbeit müßte dann hinterher von neuem geschehen. Er wird daher ab und zu, bald hier, bald dort, nachfragen, wie es um die Aufmerksamkeit und das Verständnis steht. Dieweil aber der Schüler so viele sind, so werden diese Erkundigungsfragen häufig vorkommen müssen. Je häufiger sie aber vorkommen, desto mehr wird der Fortschritt des Unterrichts aufgehalten; aber das nicht bloß, sondern um so mehr entsteht auch die Gefahr, daß durch diese fortwährenden Unterbrechungen, welche

um der Unachtsamen und Schwachen willen nötig sind, zuletzt auch die wirklich Aufmerksamen zerstreut oder lahm werden. Kurz, schon in diesem ersten Stadium des Unterrichts, das dem Auffassen und Verstehen gilt, hat der Lehrer der großen einstufigen Klasse schon viel Not und Zeitverlust. Im zweiten Lernstadium, beim festeren Einprägen, wiederholen sich aber diese beiden Übel, und hier um so mehr, weil dem Lehrer besonders daran gelegen sein muß, die Schwächeren und Unfleißigeren heranzuziehen; und im dritten Stadium, beim Reproduzieren, kehren sie abermals wieder. Wie leicht einzusehen, müssen diese Mißstände vornehmlich in den unteren Klassen sich geltend machen, und hier wieder ganz besonders in der Klasse der Anfänger; aber auch auf den oberen Stufen sind sie fühlbar genug.

Wie schlimm sie mitunter werden können, wenn die Schülerzahl bis zum Maximum steigt, und wie hoch dann die Verluste zu taxieren sind, geht daraus hervor, daß die Dirigenten solcher Schulen sich zuweilen zu dem Verzweiflungsschritte haben entschließen müssen, die betreffende Klasse in zwei Hälften zu teilen, die wie zwei Abteilungen unterrichtet wurden. Man stelle sich vor, was das sagen will: der Hauptvorzug der achtklassigen Schule, die Einstufigkeit der Klassen, wird völlig preisgegeben und äußerlich auf die Form des Zweistufigkeits-Systems zurückgegriffen, ohne doch damit die Hauptvorteile der wahren zweistufigen Klassen erlangen zu können. Natürlich ist es nur die nackte Verzweiflung, welche zu solcher Einrichtung treiben kann. Vermutlich haben sich aber Lehrer und Schüler bei derselben immer noch besser gestanden, als wenn sie ihre frühere freude- und erfolgarme Arbeit hätten fortsetzen müssen.

Sollte jemand meinen, in der vierklassigen Schule, wo beide Abteilungen zusammen dieselbe große Schülerzahl darstellen, würden jene Mißstände in gleichem Maße vorkommen, so muß er die Beschreibung, die oben unter I. (in den angehängten Bemerkungen) von der Lehrweise der vierklassigen Schule gegeben worden ist, nicht richtig gefaßt haben. Wir erlauben uns daher, darauf zu verweisen, namentlich auf das, was über das Lehrverfahren in denjenigen Stunden, wo beide Abteilungen teilweise kombiniert sind, gesagt wurde. Völlig frei von jenen Übelständen ist die vierklassige Schule in diesen Stunden selbstverständlich nicht; aber was sie noch drückt, steht in keinem Vergleich mit dem Drucke, den die einstufigen Klassen zu leiden haben, vollends die unteren.[1])

[1]) Wie eingangs bemerkt, sprechen wir immer von hiesigen Schulen, das ist von solchen, die sich durchschnittlich auf die höchste Schülerzahl, die gesetzlich zulässig ist, gefaßt machen müssen. Es kommen sogar Klassen mit 100—120 Kindern vor, ohne daß die Behörden sonderlich darüber in Unruhe zu geraten

8. Die vierklassige Schule kann die begabteren und fleißigeren Schüler **schneller aufrücken** lassen, und auch die **schwächeren**, sowie **überhaupt die Individualität** besser berücksichtigen.

Hier stehen wir an einem Vergleichungspunkte, der offensichtlich zu den einschneidendsten gehört. Unsere Untersuchung muß daher mit aller Bedachtsamkeit vorgehen.

Bekanntlich lassen sich unter den Schulrekruten, wie sie in die Unterklasse eintreten, en gros etwa drei Schichten unterscheiden: eine kleinere Zahl hervorragend begabte, dann eine breite Mittelschicht, und endlich wieder eine kleinere Zahl schwache. So ungefähr; denn zwischen den Hauptabstufungen kommen Übergänge vor, und in der breiten Mittelschicht treten bei genauerem Besehen Unterabstufungen hervor. Von da an, wo der Schullauf beginnt, greifen nun auch äußere Faktoren fördernd oder hindernd in die Entwicklung mit ein: so namentlich Aufmerksamkeit, Fleiß und Treue im Lernen, oder aber das Gegenteil, — ferner regelmäßiger Schulbesuch, oder das Gegenteil, — weiter ein gehobener Bildungsstand und andere günstige Verhältnisse der Familie, oder das Gegenteil ꝛc. Auf die Dauer erfolgen daher mancherlei Verschiebungen in dem ursprünglichen Personal der drei Hauptgruppen. So kann es geschehen, daß Schüler der ersten Gruppe durch Unfleiß, unregelmäßigen Schulbesuch u. dergl. bis tief in die Mittelschicht hinuntersinken, und Schüler der Mittelschicht unter die letzten Nachzügler geraten; wie umgekehrt mittelmäßig Begabte durch beharrlichen Fleiß und regelmäßigen Schulbesuch und vollends, wenn von seiten der Familie eine sorgsame Erziehung und ein gehobener Bildungsstand mithelfen, in die vordere Reihe, und schwach Begabte in die Mittelschicht emporsteigen können. Wie auch im Verlaufe der Schulzeit das Personal der drei Gruppen teilweise wechseln und wieder wechseln mag — wenn z. B. fleißige Schüler später träge, oder träge später fleißig werden — so finden sich diese Gruppen selbst doch in allen aufsteigenden Abteilungen (Klassen) vor. Natürlich darf nicht vergessen werden, daß hinsichtlich einzelner Lehrfächer wieder besondere Unterschiede unter den Schülern vorkommen: solche, die durchweg hervorragend befähigt sind,

---

scheinen. Wie weit die oben bezeichneten Hemmnisse bei solchen vielklassigen Schulen, wo die einstufigen Klassen nur etwa 45—50 Kinder zählen, sich vermindern, und wie weit demnach das obige Vergleichungsurteil in diesem Punkte zu modifizieren sein würde, müssen wir hier dahingestellt sein lassen. Jedenfalls müßte aber die neue Vergleichung dann bei der vierklassigen Schule gleichfalls nur 45—50 Kinder pro Klasse annehmen.

leisten vielleicht doch in einzelnen Gegenständen nur wenig, und umgekehrt. Mehr noch als die ursprüngliche Begabung wirkt bei diesen Unterschieden die besondere Liebe zur Sache oder ihr Gegenteil mit ein, wenigstens auf die Dauer.

Da nun in jeder Abteilung (oder Klasse) diese bezeichneten dreierlei Schülerschichten vorhanden sind, so entsteht die Frage, wie das Lehrziel der Abteilung abgesteckt werden soll. Wird es, um auch den Befähigteren und Fleißigeren gerecht zu werden, thunlichst hoch gegriffen: so kommt die ganze untere Hälfte der Schüler entschieden zu kurz. Wird es dagegen niedriger gesteckt, um den Schwachen thunlichst gerecht zu werden, so kommen die Begabteren, sofern sie fleißig sind, zu kurz. Wie man sieht, befinden sich die Schulen aller Art bei der Feststellung des Lehrzieles für jede Abteilung in einer schlimmen Klemme. In der That haben wir hier eine Kardinalfrage der Schulpädagogik vor uns, — eine Frage, die gewöhnlich nicht scharf genug ins Auge gefaßt wird, und die auch in die Vergleichung der ein- bis vierklassigen mit den fünf- bis achtklassigen Schulen stark eingreift.

Also nochmals: wie soll das Lehrziel abgesteckt werden?

Daß das Lehrziel sich nicht nach den entschiedenen Nachzüglern, der dritten Schicht, richten könne, darüber wird man allerseits einig sein; allein es bleiben immer noch zwei verschiedene Schülerarten zu berücksichtigen — die kleine Gruppe der Vordermänner und die breite Mittelschicht, — und die Nachzügler sind auch noch da. Die Klemme, zwischen zwei Wegen wählen zu müssen, bleibt mithin bestehen.

Angenommen nun, man entschiede sich dafür, das Lehrziel thunlichst hoch zu stecken, etwa so, daß neben den Bestbefähigten noch etwa die obere Hälfte der Mittelschicht berücksichtigt sei. Was würde die Folge sein?

Erste Folge. Die betreffende Abteilung (oder Klasse) würde zwar recht ansehnliche Leistungen aufweisen können, aber — nur bei der oberen Hälfte der Schüler, auf welche das Lehrziel berechnet ist, während die untere Hälfte (der übrige Teil der Mittelschicht samt den Nachzüglern) desto weiter zurückbleiben würde. Letzteres aus zwiefachem Grunde. Einmal deshalb, weil der Unterricht ihrem Standpunkte nicht angepaßt ist, sodann aber, und noch mehr deshalb, weil diese Kinder, da sie sich immer im Nachtrab sehen, nach und nach den Mut verlieren und schließlich matt und träge werden, sofern sie es nicht ohnehin schon sind.

Zweite Folge. Die untere Hälfte der Schüler, oder wenigstens ein beträchtlicher Teil derselben, würde bei der Versetzung nicht aufrücken können und somit in der betreffenden Abteilung (oder Klasse) sitzen bleiben.

Das würde aber notwendig die weitere üble Folge nach sich ziehen, daß an den mehrklassigen Schulen die unteren Klassen sich mit einer großen Überzahl von Kindern belastet sähen, während die obersten Klassen unverhältnismäßig wenig Schüler hätten. In einer achtklassigen Schule z. B., wenn sie jährlich auch nur 60 Anfänger aufnähme, also im ganzen höchstens 480 Kinder zählte, würden in den unteren Klassen stets 80—90 Schüler sitzen; wie viele dann für die obersten Klassen noch übrig blieben, ist leicht zu rechnen. Für schülerreiche Schulen, wie wir sie in hiesiger Gegend haben, ist somit der erste Weg, das Lehrziel thunlichst hoch zu stecken, schon wegen der daraus folgenden Überfüllung der unteren Klassen absolut verboten — abgesehen davon, ob ein gutes Gewissen dabei bestehen könnte, wenn die schwächere Hälfte der Kinder, wie es doch geschehen müßte, so sehr zurückgesetzt würde.

Eine Wahl ist also nicht mehr übrig: es bleibt nur der zweite Weg offen, nämlich der, sowohl von den entschiedenen Vordermännern wie von den entschiedenen Nachzüglern abzusehen, und das Lehrziel lediglich nach dem zahlreicheren Mittelschlage zu bemessen. Mit Recht könnte man ihn daher auch den Mittelweg heißen.

Was für Folgen ergeben sich aber nun? Hier stoßen wir auf den Punkt, wo die Frage vom Lehrziel in unsere Verhandlung über vierklassige und achtklassige Schulen eingreift.

Besehen wir zunächst die Folgen bei den mehr als vierklassigen Schulen, wo also die Klassen (zum Teil oder sämtlich) einstufig sind. Von der Mittelschicht brauchen wir nicht zu reden; sie ist wohlversorgt. Die Schicht der Nachzügler ist, soweit es vom Lehrziel abhängt, preisgegeben. Was der Lehrer für diese Schüler noch thun kann, besteht darin, daß er die Anforderungen intensiv und extensiv möglichst zu ermäßigen sucht, damit sie nicht allzusehr den Mut verlieren. Vom „Sitzenbleiben" vermag er sie nicht zu retten. Nun die obere Gruppe? Diese Schüler mögen so begabt sein, wie sie wollen, — sie mögen so fleißig und treu sein, wie sie wollen, — sie mögen regelmäßig die Schule besuchen und durch den höheren Bildungsstand ihrer Familien noch so sehr begünstigt sein: durch die Einstufigkeit der Klassen sind sie ein für allemal dazu verurteilt, beim Aufrücken mit den Schülern des Mittelschlages streng Schritt zu halten. Wie hoch ihre Leistungen auch die der Mittelschicht überragen mögen, so erreichen sie in der achtklassigen Schule die oberste Klasse doch kein Jahr und keinen Tag früher. Das wäre für diese Armen schon Unglücks genug. Aber ein schlimmeres kommt als weitere Folge nach. Die unabänderliche Aussicht, trotz aller Begabung, trotz alles

Fleißes und aller sonstigen förderlichen Umstände nur in derselben langsamen einförmigen Weise wie der Mittelschlag aufrücken zu können, muß in diesen Kindern früher oder später notwendig die Triebkraft ersticken und Nachlässigkeit und Faulheit erzeugen, was dann wieder ein fruchtbarer Boden für noch ärgere Untugenden ist. In der That, in den einstufigen Klassen, also vornehmlich in der achtklassigen Schule, sind die hervorragend *befähigten* Schüler, zumal wenn sie auch Lerneifer besitzen, recht eigentlich die *Stiefkinder*, die Ärmsten unter den Armen. Es sieht aus, als ob in diesen Schulen auf das Talent, wenn es mit Fleiß gepaart ist, eine *Strafe* gesetzt wäre. Und das nennt der große Haufe in seiner Gedankenlosigkeit das *Muster* aller Schulformen.

Man denke nur nicht, daß sich an jenem Übelstande etwas ändern ließe. Wenn die Klassen *einstufig* sind, und das Lehrziel in der bezeichneten Weise, nach dem *Mittelwege*, abgemessen wird, dann erfolgt die Zurücksetzung der hervorragend Befähigten nach einem eisernen Gesetze.

Aber wenn die Schülerzahl *geringer* ist, wenn etwa jede Klasse nur 45—50 Kinder hat — sollte das nicht eine Änderung bewirken? Nein, wenn anders das Lehrziel dasselbe bleibt. Der ganze Unterschied besteht lediglich darin, daß dann in demselben Verhältnis *weniger* talentvolle Kinder vorhanden sind, als in den schülerreichen Klassen. Für diejenigen Eltern, deren Kinder gerade die Zurücksetzung erleiden, ist es ja völlig gleichgültig, ob diese in derselben Schule noch mehr Leidensgenossen haben oder nicht. Und wenn in der betreffenden Stadt die andern Schulen ebenfalls einstufige Klassen haben, so finden die übrigen talentvollen und fleißigen Kinder ja *dort* ihre „Strafe".

Will eine solche achtklassige Schule (d. h. eine mit geringer Schülerzahl) den Befähigteren dadurch gerecht zu werden suchen, daß sie das Lehrziel *höher* steckt, so ist ihr dies durch das erwähnte äußere Hindernis — Überfüllung der unteren Klassen — zwar nicht so absolut verwehrt wie den schülerreichen Schulen: allein die Befriedigung der wenigen Begabten geschieht dann durch Beeinträchtigung der *ganzen unteren Hälfte* der Schüler, also mit verletztem *Gewissen*; und die unverhältnismäßig starke Besetzung der unteren Klassen wird ebenfalls noch einigermaßen drücken.

Betrachten wir jetzt die *vierklassige Schule*. (Was hier zu sagen ist, gilt auch von den ein- bis dreiklassigen.)

Das Lehrziel wird, wie es die Gerechtigkeit verlangt, nach der breiten Mittelschicht bemessen. Für diese ist demnach gesorgt. So weit würde die vierklassige Schule der achtklassigen gleich stehen, wenn anders

auch hier nach Gerechtigkeit verfahren wird. Jetzt treten aber eklatante Vorzüge der vierklassigen Schule auf:

1. hinsichtlich der schwächeren Schüler, sofern sie bereits in der oberen Abteilung sitzen;
2. hinsichtlich etwaiger partikularer Neigung und Begabung — bei Schülern der untern Abteilung;
3. hinsichtlich der hervorragend befähigten Schüler überhaupt.

Was diese Dienste möglich macht, ist die Zweistufigkeit der Klassen. Was von weitem nur Verlust schien, erweist sich hier wiederum als Gewinn.

Der erstgenannte Vorteil vermittelt sich so. Diejenigen Schüler der oberen Abteilung, welche in irgend einem Fache merklich zurückgeblieben sind oder Lücken haben, kann der Lehrer wie und wann und so oft es dienlich scheint, bei den betreffenden mündlichen Übungen der unteren Abteilung wieder mit heranziehen, also gleichsam mit ihnen eine besondere Repetition vornehmen. Ob dieser Hülfsdienst die Folge hat, daß jene Kinder teilweise oder sämtlich am Schlusse des Jahres mit aufrücken können, während sie sonst sitzen geblieben wären, — davon hängt sein Wert nicht ab: genug, daß er ihnen ganz nach Bedarf zu gute kommt.

Der zweite Nebendienst vollzieht sich in ähnlicher Weise. Wenn nämlich einige Schüler der unteren Abteilung für das eine oder andere Lehrfach eine besondere Vorliebe, mit entschiedenem Fleiß gepaart, zeigen, und — wie dann in der Regel zu erwarten ist — schneller fortschreiten, so kann der Lehrer dieselben, sobald sie annähernd dazu reif sind, in den betreffenden Gegenständen mit der oberen Abteilung arbeiten lassen. Er wird dies um so eher und jedenfalls dann thun, wenn diese Kinder in den übrigen Fächern, sei es wegen mangelnder Begabung oder wegen Mangel an Fleiß, zu den schwächeren gehören. Man erwäge recht, was dieser scheinbar kleine Dienst zu bedeuten hat. Daß ein Schüler für das eine oder andere Fach eine besondere Neigung hat, kommt bekanntlich häufig vor. Diese Vorliebe ist zuweilen das Anzeichen einer besonderen Begabung; ist dies nicht der Fall, so kann es doch geschehen, daß Neigung und Fleiß zuletzt ein wirkliches Talent erzeugen; trifft auch das nicht zu, so werden sie wenigstens höhere Leistungen hervorbringen als da, wo bloß nach Schulkommando gelernt wird. Schon daraus geht zur Genüge hervor, daß solche individuelle Neigungen, d. h. Triebkräfte, beachtet und gepflegt sein wollen. Allein die Ausbildung eines speciellen Talentes oder die Steigerung der Leistungen in einem einzelnen Fache, ist nur ein Teil des Gewinnes, welcher aus der Pflege der individuellen

Triebkräfte erwächst. Mindestens ebenso hoch, oder vielmehr noch höher, weil den ganzen Menschen angehend, wird die Wirkung zu schätzen sein, welche diese Pflege auf die Hebung des Selbstbewußtseins ausübt, namentlich bei solchen Kindern, welche in den meisten Fächern schwach begabt sind und darum leicht allen Mut verlieren und die Hände in den Schoß legen. Merken diese aber, daß sie in irgend einem Stücke auch etwas leisten können und darin beim Lehrer Anerkennung finden, so geschieht es nicht selten, daß sie neuen Mut fassen und sich angetrieben fühlen, nun auch in den übrigen Fächern nach Kräften vorwärts zu streben. Ein stattlicher Gewinn — namentlich auch in erziehlicher Hinsicht!

In allen Schulen mit bloß einstufigen Klassen, also auch in den Gymnasien, Realschulen, höheren Mädchenschulen, ist die bezeichnete Pflege individueller Neigung und Begabung selbstverständlich unmöglich. Wie viele specielle Talente mögen da, weil sie nicht besonders berücksichtigt werden können, verkümmern! Und doch liegt darin, wie wir sahen, nur der kleinere Teil des Schadens; ungleich bedenklicher ist, daß eben deshalb bei vielen schwach oder mittelmäßig beanlagten Schülern auch die übrigen Lernkräfte niedergedrückt werden. Kommt nun noch hinzu, daß in diesen Schulen dem sogenannten Fachunterrichte mehr Raum gegönnt wird oder werden muß, als dienlich ist, so kann sich jenes Übel nur steigern. Denn da jeder Fachlehrer, weil ihm sein Fach insonderheit am Herzen liegt, den Schülern möglichst viel zumutet, so sehen sie sich nicht etwa bloß von einer Seite, sondern in der ganzen Runde gespornt und getrieben. Selbst bei denjenigen Schülern, welche in allen Gegenständen, worin sie von Fachlehrern unterrichtet werden, ausgezeichnet beanlagt sind, wäre es kein Wunder, wenn ihnen in dem einen oder andern Fache der Atem ausginge. Wie wird es nun erst den mittelmäßig und gar den schwach Begabten bei solcher Hetzerei ergehen? Von einem wahrhaft fröhlichen Lernen, was nur da möglich ist, wo die Anforderungen der Leistungsfähigkeit angepaßt sind, kann somit keine Rede sein. Summa: die Berücksichtigung individueller Schwäche wie individueller Strebsamkeit fällt bei den vielklassigen Schulen schon ohnehin weg, weil und sofern die Klassen einstufig sind; in dem Maße aber, als nun noch der Fachunterricht eingeführt wird, tritt zu diesem Manko obendrein eine Verstärkung des Druckes, der auf den schwach und mittelmäßig begabten Schülern lastet.

Bekanntlich haben die praktischen Engländer an unserm deutschen Schulwesen, dessen anderweitige Vorzüge sie willig anerkennen, von jeher scharf getadelt, daß es die Schüler zu uniform, zu schablonenhaft behandle, — deutlicher gesagt, daß die Individualität der Schüler zu

wenig berücksichtigt werde. Dieser Tadel ist nur zu sehr gerechtfertigt,[1]) NB. hinsichtlich der Schulen mit einstufigen Klassen.

Natürlich haben die englischen Kritiker vornehmlich unsere höheren Schulen im Sinne. Sofern dabei jedoch an das Volksschulwesen gedacht ist, sind ohne Zweifel nur die vielklassigen Volksschulen gemeint, da die ein- bis vierklassigen Schulen nicht gemeint sein können, weil hier die individuelle Lernfähigkeit thatsächlich nach Bedarf berücksichtigt wird. Vermutlich sind aber die englischen Reisenden, welche das deutsche Volksschulwesen kennen lernen wollten, auch gar nicht auf den Einfall gekommen, an die ein- bis vierklassigen Schulen zu denken, da ihnen von dem „gebildeten Publikum" in den Gasthöfen, und von nicht wenigen „Sachverständigen" mit und ohne Dr. gesagt worden sein wird, die Muster und Perlen unserer Schuleinrichtungen seien in den großen Schulkasernen zu suchen, — wie ja auch die bedeutenden Kosten, die auf diese Bauten verwendet wären, schon anzeigten. Die Vertreter dieser deutschen „Musterschulen" pflegen nun dem Vorwurfe gegenüber, daß dieselben die Individualität der Schüler nicht genug berücksichtigten, den Tadlern den andern Vorwurf entgegenzuhalten, daß die englischen Schulen durchweg keinen qualitativ vollständigen Lehrplan besäßen und noch manches andere vermissen ließen, und haben darin thatsächlich recht: die englische Pädagogik muß in diesem Stücke noch viel lernen. Allein wenn den Engländern bewiesen wird, daß ihr Schulwesen mit dem rechten Fuße hinkt, so folgt daraus noch nicht, daß das deutsche Schulwesen sich gut steht, wenn es mit dem linken hinkt. Mögen nun die Schulen mit einstufigen Klassen zusehen, wie sie die Lähmung an der bezeichneten Stelle los werden; die vierklassigen Schulen, und ebenso die ein- bis dreiklassigen, sind dieser Sorge überhoben, da sie, wie wir gesehen haben, an jenem schlimmen Fehler nicht leiden.

Der dritte Vorteil der vierklassigen Schulen, die hervorragend begabten und fleißigen Schüler schneller aufrücken lassen zu können, ist, wie leicht zu erkennen, nur die Erweiterung des vorbeschriebenen, — oder mit andern Worten: die Berücksichtigung der Individualität angewandt auf solche Schüler, welche in allen Fächern, die für das Aufrücken entscheidend sind, sich auszeichnen. Der Lehrer hat somit nichts weiter dabei zu thun, als was er thut, um der partikularen Strebsamkeit emporzuhelfen. Es besteht darin, daß er diejenigen Schüler

---

[1]) Wir verweisen dieserhalb auf das kompetente Urteil des Mannes, der über 20 Jahre an der Spitze des gesamten höheren Schulwesens in Preußen gestanden hat: Wiese, „Briefe über englische Erziehung", neueste Auflage, zwei Bändchen.

der unteren Abteilung, welche in den genannten Gegenständen merklich schneller fortschreiten, ins Auge faßt und ihnen jeweilig schwierigere Aufgaben giebt als den übrigen: zeigen sie sich dann am Schlusse des ersten Semesters annähernd reif, so läßt er sie in diesen Fächern mit der oberen Abteilung arbeiten. Rechtfertigen sie auch im zweiten Semester das ihnen geschenkte Vertrauen, so rücken sie am Jahresschlusse mit dieser Abteilung in die folgende Klasse auf. Im Durchschnitt wird man annehmen können, daß unter den Anfängern mindestens 8—10 Proz. sind, denen in der Unterklasse dieser schnelle Fortschritt gelingt. Ob diesen Kindern dann in der dritten Klasse ein zweijähriger Kursus gegönnt werden muß, und somit erst in der zweiten Klasse wieder ein schnelleres Aufrücken rätlich ist, läßt sich nur nach dem speciellen Falle entscheiden. Überhaupt darf hier nicht nach einer Schablone verfahren werden, zumal es bekanntlich auch Kinder giebt, namentlich in einfachen häuslichen Verhältnissen, deren hervorragende Begabung erst in späteren Schuljahren zu Tage tritt. Genug, die vierklassige (wie die ein- bis dreiklassige) Schule ermöglicht ein schnelleres Aufrücken, wann und wo die Entwicklung dazu rät, resp. es fordert. Was für eine Wohlthat darin für die betreffenden Schüler liegt, ist nicht not, näher auseinanderzusetzen. Aber darauf möchten wir noch einmal aufmerksam machen: wie willkommen es den Eltern sein muß, wenn ihre Kinder die Kurse der sechs unteren Abteilungen schon in fünf oder vier Jahren absolvieren, — der schätzbarste Teil der Wohlthat wird doch immer darin zu sehen sein, daß diese begabten und fleißigen Kinder ihrer Natur gemäß sich entwickeln können, in frischer Strebsamkeit erhalten und dadurch vor dem Versinken in Nachlässigkeit, Gleichgültigkeit und Müßiggang bewahrt werden.[1]) — Doch

[1]) Dieser Vorzug der vierklassigen Schule muß insonderheit denjenigen Eltern in die Augen fallen, welche ihre Kinder später in höhere Schulen schicken wollen, namentlich dann, wenn der gehobene Bildungsstand des Hauses die schnellere Entwicklung begünstigt. Die gründliche elementare Schulung, welche den Kindern durch die Absolvierung der fünf oder sechs unteren Abteilungskurse der Volksschule zu teil wird, kommt denselben für die Folge in hohem Maße zu gut und — ist auf keinem andern Wege zu erreichen. Diese Erkenntnis bricht sich nachgerade auch immer mehr Bahn, wenigstens in denjenigen Kreisen, wo man an Selbstdenken gewöhnt ist. Ein Beispiel: In einer größeren Stadt, deren Volksschulen bisher meist vierklassig waren, kam vor einigen Jahren in der Sitzung einer städtischen Kommission gelegentlich darauf die Rede, daß dieselben wahrscheinlich nach und nach zu achtklassigen erweitert werden würden. Einer der Herren, ein angesehener, intelligenter Mann, erklärte aber sofort: „Bisher habe ich meine Kinder, Knaben und Mädchen, bis zum vollendeten 10. Jahre in die Volksschule und erst dann in die höheren Schulen geschickt, und bin gut dabei gefahren; würde dieselbe achtklassig, so könnte ich das nur

damit ist dieser Vorteil der vierklassigen Schule noch nicht erschöpft: es steckt auch ein Segen für die ganze Schule darin, wie jeder erfahrene Lehrer weiß. Jene vorwärtsstrebenden Kinder sind für die übrigen ein Vorbild und ein Sporn, und somit dem Lehrer eine vortreffliche Hülfe; während umgekehrt, wenn sie nachlässig und gleichgültig werden — wie in den einstufigen Klassen nur zu leicht geschieht — eine lähmende Wirkung auf die Mitschüler nicht ausbleiben kann. Summa: die vierklassige Schule besitzt im Blick auf die Individualität der Schüler einen dreifachen Vorzug; sie kann

a) die teilweise schwächeren Kinder (der oberen Abteilung) besonders berücksichtigen,

b) die teilweise Strebsamkeit in der unteren Abteilung pflegen,

---

bedauern, denn dann würde ich mich genötigt sehen, die jüngeren Kinder in die Elementarklassen (sog. Vorschulen) unserer höheren Schulen gehen zu lassen.“ Einige der Anwesenden nickten ihm beifällig zu; andere waren jedoch ob dieser noch nie gehörten Ansicht so verwundert, daß sie kaum an sich halten konnten. Der Sprecher bat sie aber, ihn erst zu Ende zu hören, und fuhr dann fort: „Daß das höhere Schulgeld der Vorschule bei mir nicht in Betracht kommt, brauche ich nicht zu bemerken. Die Gründe sind anderer Art. Meine Kinder sind gut, jedoch keineswegs hervorragend beanlagt, dazu durchweg lerneifrig; überdies kommt ihnen im Vergleich zu vielen ihrer Mitschüler in der Volksschule zu gut, daß sie im Hause mancherlei Bildungsanregung erhalten, regelmäßig die Schule besuchen und in ihren häuslichen Lernarbeiten sorgsam kontrolliert werden. Daher habe ich die Freude gehabt, daß sie nach vierjährigem Schulbesuch die Reife zur Versetzung in die Oberklasse erlangt, also für sechs Abteilungskurse nur vier Jahre gebraucht hatten. Das konnte aber nur geschehen, weil in der Volksschule die Klassen bisher zweistufig waren. In einer achtklassigen Volksschule ist das nicht möglich, weil sie nur einstufige Klassen hat; hier müssen alle Kinder dieser Art, wie fleißig sie sein mögen, Jahr für Jahr mit dem aufrückenden Gros ihrer Mitschüler Schritt halten: dazu gebe ich meine Kinder nicht her, solange noch ein anderer Ausweg bleibt. In den vollständigen höheren Schulen sind allerdings die Klassen ebenfalls nur einstufig, allein hier sind auch die Lehrziele so gesteigert — namentlich von Quarta an — daß selbst wohlbeanlagte und eifrige Schüler alle Hände voll zu thun haben, um den Anforderungen zu genügen; was nicht mitkommt, bleibt eben sitzen, und mag nun die Unkosten der hoch geschraubten Lehrziele tragen — wie es im Kinderspiel heißt: „der Letzte muß bezahlen“. Die Elementarklassen unserer höheren Lehranstalten sind bekanntlich gleichfalls nur einstufig; darum eben schicke ich meine Kinder nicht dorthin. Werden unsre Volksschulen achtklassig, dann muß man natürlich jenen den Vorzug geben, da die Zahl der Schüler dort bedeutend geringer ist als hier.“ — Was auf diese Aussprache unter jenen Herren weiter verhandelt wurde, mag sich der Leser nach Gefallen hinzudenken.

c) die hervorragend begabten und zugleich fleißigen Schüler schneller aufrücken lassen.

Handelte es sich bloß darum, ein bestimmtes Entscheidungsurteil über die beiden Schulformen zu gewinnen, so würde unsre Untersuchung füglich hier schließen dürfen, da dieselbe bei der vierklassigen Schule eine so beträchtliche Zahl tiefgreifender Vorteile entdeckt hat, daß das Resultat der Abwägung keinen Augenblick zweifelhaft sein kann.

Es sind indessen noch etliche Erwägungspunkte rückständig. Daß dieselben erst hier am Schlusse zur Sprache gebracht werden, geschieht nicht deshalb, weil sie unwichtiger wären als die vorigen. Sie unterscheiden sich aber von jenen insofern, als sie teils besondere Interessen der äußeren Schulverwaltung berühren, teils nur von dem höheren Standpunkte des Schulregiments, wo das ganze Schulwesen übersehen werden kann und zu bedenken ist, vollaus gewürdigt werden können.

9. Finanzielle Erwägungen.

Es liegt nicht in unsrer Aufgabe, lokale Fragepunkte dieser Art zu untersuchen. Es kann sich daher nur um solche finanzielle Erwägungen handeln, welche mit der Natur der einen oder der andern Schulform zusammenhängen.

Nach einer Seite hin ist bekanntlich die achtklassige Schule wohlfeiler als die vierklassige. Einmal wird dort bei den Lehrergehältern etwas gespart, nämlich so viel, als ein Dirigent an Gehalt und Service (Wohnung) mehr bekommt als ein erster Klassenlehrer. Sodann kann an den baulichen Auslagen gespart werden, insbesondere dadurch, daß weniger Bodenfläche erforderlich ist.

Nach einer andern Seite hin ist dagegen die achtklassige Schule kostspieliger. Diese Mehrkosten kommen an drei Stellen zum Vorschein.

Fürs erste können in einer achtklassigen Schule nicht so viele Kinder unterrichtet werden als in zwei vierklassigen. Die Thatsache ist bekannt. Der Grund liegt darin, daß die oberen Klassen der achtklassigen Schule immer nur eine geringe Schülerzahl haben — teils wegen der Zurückbleibenden, teils durch Abgang an die höheren Schulen und durch Sterbefälle. Die letztgenannten Umstände sind selbstverständlich bei der vierklassigen Schule auch vorhanden: der bezeichnete Effekt auf die Oberklasse wird aber auf mehrfache Weise vermindert — teils dadurch, daß dort zwei Stufen vereinigt sind, teils dadurch, daß die begabteren Schüler schneller aufrücken können, teils endlich dadurch, daß die Zahl der Zurückbleibenden geringer ist.

Wie groß der Ausfall in der Gesamtschülerzahl bei der achtklassigen Schule im Vergleich zur vierklassigen angenommen werden darf, soll uns eine Stimme sagen, welche die achtklassige resp. siebenklassige Schule als die vollkommenste empfiehlt, also jedenfalls nicht zu Ungunsten dieser Schulform gerechnet hat. In dem Verwaltungsbericht der Stadt Krefeld, der sich technisch auf das Gutachten des dortigen Schulinspektors stützt und anstatt des bisherigen vierklassigen Schulsystems das siebenklassige in Aussicht nimmt, heißt es (Seite 14): „Wenn angenommen wird, daß in der vierklassigen Schule noch 260 Kinder unterrichtet werden können, so darf für die siebenklassige Schule die Maximalziffer von 420 angenommen werden.“ Hier sind also für die vierklassige Schule pro Klasse 65 Kinder gerechnet, bei der siebenklassigen aber pro Klasse nur 60. Ein Ausfall von fünf Kindern für jede Klasse macht bei sieben Klassen einen Ausfall von 35, bei acht Klassen von 40 Kindern. Bei dem vierklassigen Schulsystem werden somit im Vergleich zum achtklassigen auf je zwölf Klassen ein Lehrzimmer und eine Lehrkraft gespart.

Der zweite Anlaß zur Vermehrung der Kosten bei der achtklassigen Schule liegt in der Vermehrung der Obliegenheiten des Dirigenten (Hauptlehrers). Schon in der vierklassigen Schule dürfen dem Hauptlehrer nicht mehr als 24 Lehrstunden wöchentlich auferlegt werden, wenn nicht die Zwecke, um derer willen das Dirigentenamt da ist, übel dabei fahren sollen. Beim achtklassigen Schulsystem müssen die Lehrstunden des Dirigenten — wie auch bei höheren Schulen Vorschrift ist — bis auf 16 ermäßigt werden. Nur die nackte Naivetät, die weder Menschen noch Dinge kennt und von dem, was zur Herstellung der Einheitlichkeit in einem achtgliedrigen Schulkörper gesorgt und gethan werden muß, vollends nichts versteht, kann darüber anders denken. Wo in aller Welt ist es denn dem Besitzer eines großen wirtschaftlichen Etablissements jemals eingefallen, wenn er halbwegs gescheit war, gerade an den aufsichtführenden Stellen sparen zu wollen? Der Einfall würde ihm auch teuer zu stehen kommen. — Bei der vierklassigen Schule können die dem Dirigenten abgenommenen Lehrstunden in der Oberklasse (etwa sechs Unterrichtsstunden und zwei Turnstunden) von den übrigen Lehrern besorgt werden, und zwar so, daß der geschlossene Kern der Lehrfächer in der Hand des Dirigenten bleibt, und auch die andern Klassen nicht bedenklich gestört werden. Wie aber in der achtklassigen Schule? Bloß oberflächlich auf die Zahl der zu besorgenden Stunden und auf die Zahl der Klassenlehrer gesehen, müßte sich die Lücke natürlich ebenso gut ausfüllen lassen als in der vierklassigen Schule. Allein wie wird dabei die Oberklasse fahren, wenn so und so viel Lehrer in derselben hantieren? Und wenn das vermieden

werden soll — wie will man dann vermeiden, daß nicht zugleich auch mehrere andere Klassen in bedenkliche Mitleidenschaft gezogen werden, zumal es häufig vorkommt, daß die Lehrer der untersten Klassen (Lehrerinnen und jüngere Lehrer) sich für den Unterricht in der oberen Klasse nicht eignen? Soll daher die achtklassige Schule zu dem vielen, was sie drückt und hemmt, nicht noch einen neuen schweren Übelstand zu tragen haben — sei es eine unzulängliche Aufsicht und damit die Aussicht auf Brouillonarbeit, oder aber empfindliche Beeinträchtigung einzelner Klassen, namentlich der Oberklasse, durch den Vertretungsunterricht — so muß man sich entschließen, eine überzählige Lehrkraft anzustellen, wie es auch an den höheren Schulen geschieht.

Der dritte Anlaß zu Mehrkosten liegt in der Vermehrung der benötigten äußeren Dienstleistungen (Reinigung, Heizung ꝛc.). Bei der vierklassigen Schule wird es noch angängig sein, die Sorge dafür dem Hauptlehrer zu übertragen. Dem Dirigenten einer achtklassigen Schule darf dies nicht mehr zugemutet werden, wenn nicht wichtigere Obliegenheiten darunter leiden sollen, da seine Zeit und Kraft schon ohnehin mehr als genug in Anspruch genommen sind. Für diese Nebenarbeiten muß daher eine besondere Person in Dienst genommen werden; auch muß dieselbe im Schulhause wohnen können, wenn bei der Heizung nicht Unzuträglichkeiten vorkommen sollen. Ohne Mehrkosten wird es also auch hier nicht abgehen.

Was vom pädagogischen Standpunkte über die finanziellen Verhältnisse der beiden Schulsysteme zu sagen ist, haben wir dargelegt. Die zahlenmäßige Berechnung glauben wir den Administrationskundigen überlassen zu sollen. Das Resultat unserer vergleichenden Schätzung lautet allgemein dahin: Soll bei der achtklassigen Schule nicht auf Kosten ihrer Leistungen gespart werden, soll ihre Arbeit nicht dem weltbekannten Urteil verfallen: „wohlfeil und schlecht", dann ist das achtklassige Schulsystem kostspieliger als das vierklassige.

10. Die Stellung der Lehrer ist **befriedigender** und der Lehrerstand bleibt **innerlich gesunder**; dasselbe gilt von dem Dirigentenamte.

In Nr. 1—8 sind diejenigen Nachteile der vielklassigen Schulen dargelegt, welche sich den Schülern unmittelbar fühlbar machen, hier, unter 10, handelt es sich um solche Mißstände, die zunächst auf die Lage des Lehrerstandes übel einwirken und dann von da aus die Schulzwecke beeinträchtigen.

Es ist eine Erfahrung so alt wie das Menschengeschlecht, daß es sich in kleinen Kreisen und Gesellschaften (z. B. in der Familie) traulicher und gemütlicher lebt, als in großen (z. B. in der Kaserne). Auch ohne Schulmann zu sein, kann daher jeder wissen, daß von den kleinen und großen Lehrerkollegien dasselbe gilt. Wie dort die einzelnen Glieder sich leichter kennen lernen können, so schließen sie sich auch leichter und enger aneinander an. Hier dagegen ist beides erschwert. Man bleibt sich mehr oder weniger fern. Wie fremd und kalt geht es nicht selten in dem kollegialischen Verkehr an den vielklassigen Schulen her — ungerechnet die förmlichen Zerwürfnisse zwischen Einzelnen.

Und wenn zwischen denjenigen, welche länger an derselben Anstalt wirken, auf die Dauer vielleicht ein engeres, vertraulicheres Verhältnis sich gestaltet, so kommt das eben nur diesen zu gut; die übrigen fühlen sich dann um so einsamer, und diese bilden bei dem bekannten häufigen Wechsel die Mehrzahl. Das, was nun einerseits die Stellung der Lehrer an den vielklassigen Schulen weniger behaglich, weniger befriedigend macht, erweist sich eben damit andrerseits, im Blick auf die Schulzwecke, auch als etwas Hinderliches, Ungesundes. Denn daß die unbehagliche Lage und Stimmung eines Arbeiters auch auf die Arbeit unvorteilhaft einwirkt, bedarf keines Beweises. Natürlich liegt das Ungesunde bloß in den Verhältnissen; die Personen dürfen nicht dafür verantwortlich gemacht werden.

Die vielklassigen Schulsysteme greifen aber auch noch von einer zweiten Seite her in die Lage der Lehrer empfindlich ein, nicht bloß an derselben Anstalt, sondern in die Lage des Standes überhaupt. Je mehr vielklassige Schulen entstehen und je höher die Zahl ihrer Klassen steigt: desto weniger Dirigentenstellen giebt es. Mit jeder achtklassigen Schule geht dem Lehrerstande — im Vergleich zur vierklassigen — eine Hauptlehrerstelle verloren; mit je zwei sechsklassigen Schulen ebenfalls eine. Nun denke man an die Zusammenkoppelung mehrerer und oft recht großer Schulsysteme, wie sie in schlechtberatenen größeren Städten nicht selten zu finden ist, wo dann 14—16 oder gar 21—24 Klassen nur einen einzigen Dirigenten haben. Mit jeder Kumulierung dieser Art wird auf einmal eine ganze Reihe von Dirigentenstellen verschlungen.

Was bedeutet aber der Verlust an Dirigentenstellen für den Lehrerstand? Ganz dasselbe, was es für die Handwerker und alle übrigen Zweige des Mittelstandes (Bauern, Kleinhändler ꝛc.) zu bedeuten hat, wenn die Großindustrie, der Großgrundbesitz und das Großkapital überhaupt dermaßen wucherisch um sich greifen, daß jeder kleinere selbständige Gewerbebetrieb vernichtet wird. Oder was es für die Subalternoffiziere zu bedeuten haben würde, wenn einmal ein witziger Kriegsminister auf den

Einfall käme, die Hauptmanns-, Majors- und Oberstlieutenantsstellen abzuschaffen und innerhalb jedes Regimentes außer dem Chef, dem Oberst, nur Offiziere mit Lieutenantsrang und Lieutenantsgehalt (und Lieutenants-Alterszulagen) zu verwenden. In den vielklassigen und vollends in den kumulierten Schulsystemen steckt somit, wie man sieht, außer den bereits besprochenen Verkehrtheiten obendrein ein Stück der sogenannten socialen Frage — nämlich für die Schularbeiter. Denn in dem Maße, als diese pädagogische Großwirtschaft um sich greift — und dazu drängen in den größeren und mittleren Städten finanzielle „Beklemmungen", verkehrte Sparsamkeit, pädagogischer Unverstand und noch manche andere Umstände immer mehr hin — in demselben Maße gehen dem Lehrerstande die befriedigendsten selbständigen Stellungen zusamt ihren besseren ökonomischen Verhältnissen und damit ebenso viele Ziele, Hoffnungen und Anspornungen zum Vorwärtsstreben verloren. Was das sagen will, möge man sich auf dem volkswirtschaftlichen Gebiete oder an andern Beamtenklassen klar machen. Ist das etwa ein wirtschaftlicher Musterzustand, wenn in einem Lande oder in einer Landschaft außer einigen wenigen Grandseigneurs der Industrie, des Ackerbaues und des Handels nur Fabrikarbeiter, Tagelöhner und dergleichen unselbständige Existenzen übrig bleiben? Wird in dieser niedergehaltenen nivellierten Masse mehr Befriedigung zu finden sein, als in einer Gesellschaftsordnung, wo auch der Mittelstand noch angemessen vertreten ist? oder sollte etwa deswegen mehr Zufriedenheit zu erwarten sein, weil die Einzelnen koordiniert sind — d. h. koordiniert sind im Wenighaben, im Weniggelten und in der Aussichtslosigkeit? Bekanntlich ist das Gegenteil der Fall. — Aber weiter: wie wird es in solcher Lage und bei solchem Mißbehagen um die Arbeit, um die Produktionsfähigkeit stehen? Und wie um den Trieb zur Vervollkommnung der Leistungen und um das Streben zum Vorwärts- und Aufwärtskommen, wenn die Aussicht auf eine selbständige Stellung bis auf ein Minimum zusammengeschrumpft ist? [Und warum hat der berühmte Dichter der „göttlichen Komödie" dem Hölleneingange jene bekannte Überschrift gegeben: „Wer hier eintritt, lasse alle Hoffnung dahinten" —?] Summa: unbefriedigend und ungesund — das ist die traurige Signatur jenes wirtschaftlichen Gesellschaftszustandes, wo die kleineren selbständigen Stellungen, die man Mittelstand nennt, vernichtet sind. Was für weitere Folgen daraus hervorgehen — wie da das menschliche Herz für alle möglichen subversiven Theorien empfänglich wird ꝛc. — das brauchen wir nicht näher aufzudecken: es liegt im hellsten Sonnenlichte vor Augen.

Nun wende man aber diese Erkenntnis auch auf das Schulgebiet und den Lehrerstand an! Die menschliche Natur bleibt stets dieselbe und fordert ihr Recht, gleichviel ob sie im Arbeiterkittel oder in der Offiziersuniform, im Talar oder im Schulmeisterrocke steckt. Was man in dem einen Falle für zweckmäßig, heilsam und billig hält, damit der betreffende Stand sich nicht niedergedrückt fühle, leistungsfähig und gesund bleibe: das lasse man auch beim Lehrerstande dafür gelten — dann wird das Richtige getroffen werden. Sind indessen die Gedanken der Schulbehörden und Schulinteressenten einmal in Bewegung, um den Schularbeitern gerecht zu werden, so wird man freilich finden, daß es sich dabei noch um etwas mehr handelt als um die Zahl der Hauptlehrerstellen, nämlich um eine richtige Abstufung der Lehrerkarriere überhaupt — wovon jedoch hier nicht weiter zu reden ist.

Wer in der Lage ist und ein Auge dafür besitzt, um beobachten zu können, wie übel die vielklassigen Schulsysteme durch die massenhafte Vermehrung der Klassenlehrerstellen auf Stimmung, Haltung und Ansehen des Lehrerstandes eingewirkt haben: der würde wahrscheinlich sich keinen Augenblick bedenken, die vielklassigen Schulen selbst dann zu verwerfen, wenn dieselben in anderer Beziehung vor den vierklassigen wirklich die Vorzüge hätten, welche man ihnen gewöhnlich zuschreibt. Nun sind aber diese vermeintlichen Vorzüge, wie in den vorstehenden Betrachtungen bewiesen ist, gar nicht vorhanden, wenn alles wohl erwogen wird; im Gegenteil, das Übergewicht der Vorteile liegt auf der Seite der vierklassigen Schulen. Wie viel mehr müssen jetzt, bei diesem doppelseitigen Mangel, die großen Schulsysteme verworfen werden.

Am entschiedensten trifft diese Verurteilung natürlich die kombinierten Schulsysteme, gleichviel ob mehrere sieben- bis achtklassige Schulen (wie namentlich in etlichen süddeutschen größeren Städten) oder ob eine ganze Reihe kleinerer Schulen (wie z. B. in mehreren westfälischen Mittelstädten) unter einen einzigen Dirigenten gestellt sind,[1]) da hier mit einem Male eine Summe von Hauptlehrerstellen ausfällt, auch nicht vorgewendet werden kann, die Kombinierung geschähe, um pädagogische Vorteile zu erzielen.

---

[1]) Besitzen diese kleineren Schulen wirkliche Hauptlehrer, nicht bloß sogenannte, und stellt dann die Stadt für alle ihre Schulen einen gemeinsamen sogenannten „Rektor" an, so ist dawider nichts zu sagen, denn die Schulen sind dann nicht kombiniert, und der „Rektor" ist nicht ihr Dirigent, sondern ein halber oder ganzer Kreis-Schulinspektor. Von Rechts wegen sollte er daher auch so heißen.

Was liegt bei diesen kombinierten Schulsystemen in Wahrheit vor? Nichts anders als eine in aller Nacktheit zur Schau gestellte verirrte Sparsamkeit, die weder nach dem Wohl der Kinder, noch nach dem des Lehrerstandes gefragt hat — und eine Schuleinrichtung, deren üble Folgen um so größer sind, je großartiger sie sich äußerlich ausnimmt. Was soll man aber nun denken, wenn da, wo an der Arbeitseinrichtung und an der Stellung der Lehrer möglichst gespart wird, die Schulhäuser dagegen mitunter eine wahrhaft luxuriöse Ausstattung zur Schau tragen? Das Mauerwerk aus Pariser Kalkstein, ein Vestibüle mit stattlichen Säulen, die Flur mit hübschen Mettlacher Platten belegt, der Fußboden der Lehrzimmer aufs schönste parkettiert ꝛc. Hat man vielleicht die Blößen und Mängel in der Lehreinrichtung und den persönlichen Verhältnissen durch den Aufwand in der baulichen Einrichtung verdecken wollen? oder, da das doch nicht wohl anzunehmen ist: sind die guten Stadtväter samt den steuerzahlenden Hausvätern wirklich der Meinung, bloß um der prächtigen äußeren Ausstattung willen mit ihrem Schulwesen an der Spitze des pädagogischen Fortschritts zu marschieren? Alle Baukunst in Ehren — aber sind es denn die Steine, welche lehren sollen, oder lebendige Personen? bürgt der parkettierte Fußboden mehr dafür, daß die Schüler sittsam und fleißig, gescheit und geschickt werden, als eine zweckmäßige Ordnung der didaktischen und persönlichen Verhältnisse? und wecken diese prächtigen Schulbauten keinerlei Bedenken im Blick auf die beschränkten dürftigen Wohnungen, aus denen die Mehrzahl der Volksschüler kommt und mit denen die meisten sich wohl zeitlebens werden behelfen müssen? Gesetzt aber auch, diese städtischen Verwaltungen wären hinsichtlich dessen, was zu einer gesunden Ordnung der unterrichtlichen Verhältnisse gehört, unberaten gewesen: hätten sie sich nicht wenigstens so viel selber sagen können, daß der Schuljugend weit besser gedient wäre, wenn man die überschüssigen Baukosten dazu verwende, möglichst tüchtige und gediegene Lehrkräfte heranzuziehen? — Bei solchen und vielen andern Vorkommnissen in der Kulturadministration will es in der That scheinen, als ob über dem Gebiete des Schulwesens ein Nebel gelagert sei, bei dem selbst sonst hellsehende Köpfe nicht mehr wissen, ob sie auf dem rechten Wege oder auf Irrbahnen sind.

Indessen den Höhepunkt pädagogisch-administrativer Verkehrtheit haben wir leider auch in diesen großen kombinierten Schulsystemen noch nicht erreicht. Sie stellen nur den Komparativ, die zweite Stufe, dar; der Superlativ schulregimentlicher Verirrung muß an einem andern Platze gesucht werden. Was wir meinen, sind jene unglückseligen mehrklassigen Schulen, welche gar keinen technischen Dirigenten (Hauptlehrer)

haben.[1]) Wer von einer solchen unqualifizierbaren Schuleinrichtung noch nie gehört hat, könnte meinen, hier sei von Babel die Rede; dem ist aber nicht so: wir befinden uns mitten im gelobten Preußenlande; und in manchen andern deutschen Staaten sind diese babylonischen Altertümer gleichfalls noch anzutreffen. Bis vor kurzem bildete diese Abart der mehrklassigen Schulen in Preußen sogar die Regel, während die normale Einrichtung bloß in einzelnen Gegenden allgemein üblich war (z. B. in den evangelischen Gemeinden am Niederrhein), aber sonst nur vereinzelt vorkam, nämlich in solchen kleinen Städten, wo ein sogenannter Litterat (Kandidat der Theologie ꝛc.) an der Spitze der Schule stand. Aber auch jetzt noch giebt es weite Strecken (z. B. schon in dem benachbarten Westfalen), wo die sämtlichen mehrklassigen Schulen in den kleinen Städten und auf dem Lande keinen Hauptlehrer haben. Da sind dann zwei, drei, vier und noch mehr Personen an eine gemeinsame Arbeit gestellt, an eine Arbeit, welche mehr als irgend eine andere ein möglichst einheitliches Zusammenwirken fordert — und doch steht in diesem Kollegium keiner, der als Kopf, als Dirigent der Anstalt für die Einheitlichkeit verantwortlich ist.

Wie läßt sich aber erklären, daß ein solcher Mißstand, der auf keinem andern Gebiete seinesgleichen hat, so lange Jahre sich hinschleppen konnte, und wer weiß wie lange noch sich hinschleppen wird? Sehr einfach. Der ursachliche Unter- und Hintergrund ist so durchsichtig wie möglich.

Die großen kombinierten Schulsysteme sind modernen Ursprungs; die kopflosen Schulsysteme dagegen entstammen der alten, traditionell-konservativen, staatlich-kirchlichen Kulturverwaltungsweise. Dort wie hier heißt die Mutter „Sparsamkeit" und der Vater „pädagogischer Unverstand". Der Unterschied liegt nur darin, daß in dem einen Falle die Eltern neumodischen Schlages, in dem andern altväterischer Art sind — wobei aber nicht zu übersehen ist, wie in der Ausrüstung der beiderseitigen Kinder offen zu Tage tritt, daß die moderne Verwaltungsweise in Sparsamkeit und pädagogischem Unverstand um ein Ziemliches von der traditionell-konservativen übertroffen wird. So der allgemeine Untergrund.

Der specielle Grund der kopflosen Schulen, der über die Natur dieser seltsamen Weise erst den vollen Aufschluß giebt, liegt etwas verdeckter, weil er das Licht scheut. Eigentlich ist er ein zwiefacher — oder

[1]) Diese hauptlosen Schulen gehören zwar nicht direkt in den Bereich unserer Untersuchung. Allein bei dem vorliegenden Abschnitte konnten sie doch, wie sich bald zeigen wird, nicht wohl übergangen werden, — schon deshalb nicht, weil sonst den kombinierten Schulsystemen unrecht geschähe, da sie im Vergleich zu den dirigentenlosen Schulen offenbar einen Fortschritt darstellen.

in einem Bilde gesprochen: die Pfahlwurzel der kopflosen Schulen hat zwei Zweige. Der eine Zweig ist traditionell-kirchlichen oder vielmehr klerikalen, der andere büreaukratischen Ursprungs. Dort wie hier haben wir es, wie leicht zu erraten, mit einer bestimmten Anschauung von der Volksschule und ihrem Lehrerstande zu thun.

Nach altkirchlicher Anschauung galt der Geistliche für den eigentlichen Schulmeister; die Lehrer waren gleichsam nur seine Gehülfen. Wo dann eine Schule mehrklassig wurde, da konnte sich somit der Lokal-Schulinspektor, d. i. der Ortspfarrer, als den Hauptlehrer ansehen, und die Lehrer der einzelnen Klassen als seine Schulgesellen. In jener Zeit, als die Volksschule sich mit ehemaligen Unteroffizieren, lesekundigen Handwerkern rc. behelfen mußte, war eine solche Anschauung nicht unzutreffend und somit berechtigt; seitdem aber die Lehrer in den Seminarien eine besondere berufsmäßige Vorbildung erhielten, verlor diese Auffassung ihre Berechtigung. War es jetzt überhaupt schon unzulässig, den Geistlichen als den eigentlichen Schulmeister anzusehen, so wurde es doppelt verkehrt bei den mehrklassigen Schulen, da ja ein Dirigent, der außerhalb der Schule steht und vielleicht weit entfernt wohnt, selbst in der früheren Zeit nur ein dürftiger Notbehelf sein konnte. Überdies verletzte jene Anschauung, wo sie von der Geistlichkeit festgehalten wurde, auch die Interessen und die Ehre des Lehrerstandes, indem sie denselben der Hauptlehrerstellen beraubte und damit zugleich die Meinung verbreitete, die Lehrer seien ihrem Berufe noch nicht gewachsen. Daß diese ökonomische Schmälerung, diese Verunehrung und sociale Niederdrückung des Lehrerstandes auf die Dauer notwendig zum Schaden der Kirche ausschlagen mußte, bedarf keines Beweises. Wie bereits gesagt, hat in den evangelischen Gemeinden unserer engeren Heimat, am Niederrhein, das Hauptlehreramt schon so lange bestanden, als es mehrklassige Schulen gab. Hier erkannten die meisten Geistlichen, vielleicht durch die freie Presbyterialverfassung belehrt, schon frühzeitig, was der Schule wie der Kirche frommt; viele unter ihnen — das sei hier ausdrücklich bezeugt — haben auch über die Erhaltung des Hauptlehreramtes, wo es zeitweilig gefährdet war, im Bunde mit den Lehrern treulich gewacht, und — sie haben es nicht zu bereuen gehabt. Im Bergischen sind uns auch katholische Geistliche bekannt, welche in diesem Sinne die Schule und den Lehrerstand geschützt und gestützt haben; wogegen freilich nicht verschwiegen werden darf, daß es unter den heimischen evangelischen Pfarrern leider je und je einzelne gegeben hat, und zwar nicht bloß eingewanderte, welche dem Lehrerstande das Dirigentenamt mißgönnten und es zu beschränken suchten, wo sie konnten — natürlich zum schweren Schaden der betreffenden Schulen.

Selbst die allerneuste Zeit könnte Beiträge zu dieser chronique scandaleuse liefern. Die eigentliche Domaine der kopflosen Schulen sind, wie man denken kann, die altpreußischen Provinzen und überhaupt diejenigen Gegenden, wo das konsistoriale Kirchenregiment zu Hause ist oder wo die katholische Kirche überwiegt.

Der andere Wurzelzweig der dirigentenlosen Schulen ist, wie bemerkt, büreaukratischen Ursprungs. Daß die mittleren und höheren Schulbehörden dem Hauptlehramte abgeneigt waren und es zum Teil noch jetzt sind, hat wieder mehrfache Gründe. Vorab wirkte die Sparsorge mit ein; denn wenn ehedem gespart werden sollte, so mußte bekanntlich vor allem die Volksschule dabei herhalten. Sodann lag es gewissermaßen in der Konsequenz des Konkordats, welches der Staat mit der Kirche stillschweigend oder förmlich geschlossen hatte; besorgten die Geistlichen für den Staat unentgeltlich die Schulaufsicht, so mußte dieser jenen auch etwas zu Gefallen thun und namentlich dafür sorgen, daß ihre Autorität auf dem Schulgebiet ungeschmälert blieb. Daß das in diesem Falle auf Unkosten der Schule geschah, bekümmerte die Herren am grünen Tisch nicht; vielleicht wußten sie es auch nicht einmal. Endlich scheint bei den Schulbehörden auch die Meinung geherrscht zu haben, daß in den genannten Gegenden der Volksschullehrerstand noch nicht so weit ausgerüstet sei, um aus seiner Mitte die nötige Anzahl befähigter Schul-Dirigenten stellen zu können. Wie eine solche Meinung auch dann noch festgehalten werden konnte, als die Seminarien jahrzehntelang gewirkt hatten, und angesichts der Thatsache, daß in andern Gegenden das Hauptlehreramt schon seit fast einem Jahrhundert mit Ehren und im Segen bestand, ist freilich schwer zu begreifen. Es wird nur einigermaßen erklärlich, wenn man weiß, daß das Volksschulwesen von seiner Geburt an bis auf den heutigen Tag das Geschick gehabt hat, von unten bis oben ausschließlich von Juristen, Theologen und Philologen regiert zu werden, — und sodann sich daran erinnert, wie jammerhaft auf den preußischen Universitäten für die Wissenschaft vom Kulturerwerb gesorgt ist. Solange die Pädagogik auf den Universitäten die Rolle des „Aschenbrödels" spielen muß, dürfen ihre Jünger in der Volksschule — wie schwierig ihre Aufgabe auch sein möge — nicht erwarten, daß ihre berufliche Qualifikation von den sogenannten studierten Leuten nach Gebühr eingeschätzt werde.[1]) Wie weit

[1]) Man vergleiche, wie über diesen Punkt (die Vernachlässigung der Pädagogik auf den Universitäten) schon vor 30 Jahren ein Mann von unzweifelhafter Kompetenz mit seiner gewohnten Klarheit und Freimütigkeit geurteilt hat: „Pädagogische Revue, Centralorgan für Pädagogik, Didaktik und Kulturpolitik, von Dr. Mager," Zürich bei F. Schultheß, Jahrgang 1846, Bd. XII,

jenes abschätzige, entehrende Urteil über den Volksschullehrerstand in den Regierungskreisen verbreitet war, läßt sich nicht konstatieren, da es offiziell nicht ausgesprochen wurde. Nur auf Umwegen kamen den Lehrern jeweilige Äußerungen zu Ohren, wie denn ein katholischer Schulrat sogar noch in jüngster Zeit bei Gelegenheit erklärt haben soll, daß er in seinem Bereiche nur sehr wenige Lehrer kenne, die für einen Dirigentenposten befähigt seien. Nach andern Thatsachen zu schließen, ist es freilich zweifelhaft, ob in solchen Äußerungen die wirkliche Meinung ausgesprochen war, oder ob sie nicht vielmehr dazu dienen sollten, die vorhin genannten Beweggründe, welche dem Hauptlehreramt im Wege standen, zu verhüllen. Gewiß ist aber, daß man dieses Amt in den bezeichneten Gegenden nicht wollte; denn wenn man es ja gewollt hätte, und nur zweifelhaft gewesen wäre, ob der Lehrerstand die nötigen Kräfte dafür stellen könnte, so brauchte man nur eine Hauptlehrerprüfung einzurichten (analog der jetzigen Rektorprüfung), um von diesem Zweifel bald erlöst zu werden. Und gesetzt einmal — was aber nicht wahrscheinlich ist — im ersten Jahre hätte sich die benötigte Anzahl noch nicht gefunden: so würde jedenfalls die von einer solchen Prüfung ausgehende Anspornung in kürzester Zeit nicht nur die Vollzahl, sondern eine reiche Überzahl dokumentierter Hauptlehreramts-Kandidaten beschafft haben. Den Zweck wollen, und die Mittel dazu nicht anwenden — was heißt das? Und endlich, um auch den eigentlichen Herzpunkt dieser Regierungsweise aufzudecken: der Lehrerstand sah sich — wenn nicht absichtlich, so doch thatsächlich — in den Ruf gebracht, daß er seinem Berufe nicht gewachsen sei, und doch wurde ihm durch die Vorenthaltung einer Hauptlehrerprüfung die Möglichkeit abgeschnitten, sich von diesem Schimpfe reinigen zu können. Ob irgendwo, solange die Welt steht, einem andern Stande so etwas widerfahren ist — von denen, die seine Vormünder und Pfleger sein sollten? Aber der Nebel, der über dem Schulwesen gelagert ist, „deckt aller Sünden Menge“ — vor dem Publikum, aber nicht vor den Augen dessen, der Recht und Gerechtigkeit gehandhabt wissen will auf seiner Erde.

In neuerer Zeit ist manches zur Beseitigung der dirigentenlosen Schulen und des kränkenden Unrechts, was für den Lehrerstand daran hängt, geschehen. In welchem Maße dieselben abgenommen, vermögen wir jedoch nicht zu übersehen; gewiß ist, wie bereits bemerkt, daß sie auch heute noch über weite Strecken hin in den kleinen Städten und

---

S. 1—42 und an vielen andern Stellen. (Bekanntlich mußte die pädagogische Revue, um der Censur aus dem Wege zu kommen, in der Schweiz gedruckt werden. Mager, ein geborner Bergischer, starb 1858, kaum 48 Jahre alt. Er war zuletzt Realschuldirektor in Eisenach und sachsen-weimarischer Schulrat.)

Landgemeinden bestehen. — Während der letzten Jahre des Ministeriums v. **Mühler** wurde in einigen Regierungsbezirken (z. B. in Posen) begonnen, etwas einzurichten, was den Namen Hauptlehreramt erhielt, aber mit dem **wahren** Hauptlehreramte nicht viel mehr als den Namen gemein hatte. Es bestand darin, daß man einem der Lehrer die Beaufsichtigung dessen, was zum äußeren Gange des Schullebens gehört (rechtzeitiger Anfang und Schluß, Listenführung 2c.) übertrug. Um das Innere, um den Unterricht 2c., hatte derselbe sich nicht zu bekümmern. In Wahrheit blieb also der **Lokalschulinspektor** (damals der Pfarrer, jetzt vielleicht an manchen Orten der Bürgermeister oder der Gutsherr oder ein sogenannter Gutsinspektor oder ein Kaufmann 2c.) der **wirkliche** Schuldirigent; und die Veränderung lief lediglich darauf hinaus, daß demselben für gewisse Wächterdienste ein Gehülfe beigegeben war, wie dem Schafhüter für solche Dienste ein Hirtenhund beigegeben wird. Für das, was man damit bezweckte, mochte diese Neuerung nützlich sein; aber für den Lehrerstand war sie im Grunde noch kränkender als der alte Zustand. Ob unter dem jetzigen Ministerium diese Art von Reform fortgesetzt worden ist, wissen wir nicht. — Vor einigen Jahren (1874) erließ die Königliche Regierung zu Düsseldorf eine vom Ministerium genehmigte „**Instruktion**“ für die Hauptlehrer ihres Bezirks, die auch in der Sammlung von Gesetzen und Verordnungen des Ministerialrats Dr. **Schneider** („Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen“, Berlin bei Wiegandt und Grieben 1875) aufgenommen wurde. Im Regierungsbezirk Düsseldorf schuf dieselbe nichts Neues, sondern gab nur dem observanzmäßig bestehenden Hauptlehreramt eine allgemein-gesetzliche Basis und Umrahmung. Der Zweck war unzweifelhaft gut und wurde von allen Beteiligten dankbar anerkannt. Ob es aber im vorliegenden Falle, wo das Hauptlehreramt bereits durch die Berufsurkunden gesetzlich begründet und seit einem Jahrhundert in gewohnter Übung war, dazu einer weitläufigen detaillierten Instruktion bedurfte, — resp. ob ein reglementierendes Eingehen in die feinen Verzweigungen und Beziehungen dieses Amtes rätlich war, ist eine andere Frage. Die Instruktion hat in der That manche bedenkliche Mängel; vielleicht sind es Malzeichen einer Schwergeburt.

Eine treffliche Maßregel, die auch den kopflosen Schulen wirksam zu Leibe gehen soll, ist die durch die „Allgemeinen Bestimmungen“ angeordnete **Rektorprüfung**, soweit sie die Volksschule angeht. Leider hängen dieser Prüfung zwei sonderbare Beschränkungen an, — sonderbar deshalb, weil sie von dem beabsichtigten Effekte (Beseitigung der dirigentenlosen Schulen) nur ein Minimum zur Ausführung kommen lassen, und überdies von dem Volksschullehrerstande als eine neue Zurücksetzung empfunden werden müssen. Es verhält sich damit so.

Diese Rektorprüfung ist vornehmlich für die Vorsteher von Mittelschulen, höheren Töchterschulen und für Seminarlehrer bestimmt, außerdem für die Dirigenten fünf- und mehrklassiger Volksschulen. Volksschullehrer können sich aber nur dazu melden, wenn sie das Mittelschulexamen bestanden haben, oder wenn sie zum Hauptlehrer einer fünf- und mehrklassigen Volksschule ernannt sind; im ersten Falle wird die Berechtigung zu den genannten höhern Posten (Leitung einer Mittelschule ꝛc.) erworben, im letzten Falle die zur Leitung einer mehr als vierklassigen Volksschule. Besehen wir diese beiden Wege zur Rektorprüfung näher. Erstlich den, der durch die Mittelschulprüfung geht.

Die Mittelschulprüfung (die sich bloß auf zwei nach Belieben zu wählende Fächer erstreckt) hat offenbar nur für diejenigen einen Zweck, welche zu einer Mittelschule, höheren Töchterschule ꝛc. übergehen und somit aus dem Volksschuldienste austreten wollen; denn im Volksschuldienste, wo in sämtlichen Lehrgegenständen unterrichtet werden muß, wird vom Lehrer gefordert, daß er in der ganzen Runde gleichmäßig sich fortbilde. Den Lehrern, welche im Volksschuldienste bleiben wollen, die Mittelschulprüfung anraten, heißt somit nicht nur, sie zu etwas Zwecklosem verleiten, sondern sie obendrein von den absolut notwendigen und zugleich lohnenderen Studien, d. i. von der tieferen Erfassung ihrer Berufswissenschaften (der Psychologie, der Pädagogik und deren Geschichte) und ihrer Berufskunst abziehen. Es ist das um so bedenklicher, da der Volksschullehrer schon um seiner täglichen Lehrarbeit willen umfassendere pädagogische Studien machen muß, als der Fachlehrer an den höheren Schulen, — wenigstens in der Methodik — da dieser sich bloß um die Methode seiner wenigen Fächer zu bekümmern hat, während jener für die sämtlichen Fächer gerüstet sein muß. Fragt einer aber, ob denn ein Volksschullehrer, der am Mittelschulexamen vorbeigeht, jedoch sich redlich bemüht, den theoretischen und praktischen Anforderungen seines Volksschulamtes vollaus zu genügen, und demgemäß auch die Rektorprüfung absolviert — ob der in den Augen der Schulbehörde auch die Befähigung und Berechtigung für das Kreis-Schulinspektorat besitze: so können wir das freilich nicht verbürgen — wie die Sachen annoch liegen; wenn aber der leidige Schulnebel einmal zu schwinden beginnt, dann wird es auch nach der Seite hin lichter werden.

Von diesem ersten Wege aus, der durch die Mittelschulprüfung zur Rektorprüfung führt, geschieht also den dirigentenlosen Volksschulen keinerlei Abbruch.

Besehen wir nun den zweiten Weg. Der wäre es somit, der den gemeinten Abbruch bringen müßte. Er ist aber seltsam verengt: es wird

nämlich verlangt, daß die, welche sich zur Volksschul-Rektorprüfung melden wollen, erst die Stelle haben, für welche die Berechtigung erworben werden soll. Die sonst überall geltende Regel, daß erst die Berechtigung erworben sein muß, bevor der betreffende Posten verliehen werden kann, sehen wir also hier geradezu auf den Kopf gestellt. In welche Lage ist nun der Volksschullehrer durch diese für ihn apart ausgedachte Maßregel gebracht? — Will er sich um die Dirigentenstelle einer solchen Schule bewerben, so wird ihm von den Wählern gesagt: du mußt erst die Berechtigung dazu (das Rektorzeugnis) haben; will er sich aber zur Rektorprüfung melden, so wird ihm gesagt: du mußt erst die bezügliche Stelle haben. Die Lage dieses Armen könnte ausgesucht komisch heißen, wenn sie für ihn selber nicht allzu tragisch wäre. Gelingt es ihm nicht, die erforderliche Stelle zu erhaschen, oder leidet es sein gesundes Ehrgefühl nicht, sich der Beschämung auszusetzen, bei den Bewerbungsgängen von den Wählern mit Achselzucken abgewiesen zu werden: so sieht er sich dazu gedrängt, vorher auch noch die Mittelschulprüfung zu machen, — was ihm doch, wie wir oben sahen, im Interesse seines Amtes entschieden widerraten werden müßte. Um Hauptlehrer an einer mehr als vierklassigen Volksschule werden zu können — auf richtigem Wege, ohne die Gefahr unverdienter Beschämung — wären demnach vier, sage vier Dienstprüfungen zu bestehen: die erste Lehrerprüfung (beim Abgang vom Seminar), die Wiederholungsprüfung (behufs der definitiven Anstellung), das Mittelschulexamen und die Rektorprüfung.

Daß nun auch auf dem zweiten Wege — gleichviel ob er ohne Mittelschulprüfung gangbar ist oder nur durch dieselbe — nicht viele der dirigentenlosen Schulen beseitigt werden können, liegt auf der Hand, zumal die zwei- bis vierklassigen Schulen gar nicht in Angriff genommen sind.

Was zu thun wäre, wenn man dem Übel wirklich ernstlich zu Leibe gehen wollte, wurde bereits oben gesagt; es bedürfte nur der Anordnung einer einfachen Hauptlehrerprüfung, wie sie den Verhältnissen angemessen ist, und dann eines ministeriellen Federstriches, so würde die Ausrottungsoperation mit einem Schlage in gutem Gange und in kürzester Zeit vollendet sein. Daß bei den älteren Lehrern, die der Oberklasse vorstehen, die Seminar- und Dienstführungszeugnisse als Ersatz der Hauptlehrerprüfung anerkannt werden müssen — jetzt, im Anfange — versteht sich von selbst. Warum aber die kopflosen Schulen auf das projektierte neue Unterrichtsgesetz warten, warum sie auch nur einen einzigen Tag länger leben sollen — zum Schaden der Jugend, zur äußeren und inneren Schädigung des Lehrerstandes, zum Schimpf des preußischen Schulwesens — ist unserm Verstande gänzlich unerfindlich. Daß sie unter dem

jetzigen Ministerium, welches die Schulreform so energisch in Angriff genommen hat, doch bereits sechs Jahre lang ohne wesentliche Beunruhigung haben fortbestehen können, läßt sich freilich ebenfalls nicht ausreichend erklären: allein das liegt hinter uns, und so mag denn jener mysteriöse Unhold, der ohnehin so viel auf dem Gewissen hat, dafür verantwortlich sein — der bekannte Volksschul-Nebel.

Summa: was die Überschrift des vorliegenden Abschnittes sagt — daß die vielklassigen und die kombinierten Schulsysteme und vollends die hauptlosen Schulen der Berufsfreudigkeit und der innern Gesundheit des Lehrerstandes bedenklich nachteilig seien — haben wir überreich bestätigt gefunden.

Es erübrigt, nun noch einen kurzen Blick darauf zu werfen, wie es dem Dirigentenamte bei den verschiedenen Schulformen ergeht.

Bei dem Vielerlei, was in einer Schule richtig ineinandergreifen muß, wenn das Werk gelingen soll — einerseits die verschiedenen Lehrfächer innerhalb jeder Klasse, andrerseits die verschiedenen Klassen mit ihren Lehrern — hat offenbar der Dirigent viel zu beobachten und zu sorgen. Einen richtigen, d. h. auch einheitlichen Lehrplan herzustellen, ist verhältnismäßig kleine Sache; aber nun — die Ausführung. Was die Aufsicht in dem gewöhnlichen Sinne erfordert — nämlich darüber zu wachen, daß in allen Klassen der Lehrplan genau befolgt und fleißig gearbeitet wird, und daß das Schulleben seinen ordentlichen Gang geht — und was dann die administrativen Obliegenheiten (an Schreibereien, Verhandlungen mit den Eltern 2c.) hinzubringen, läßt sich von einem rüstigen Manne, auch bei den vielklassigen Schulen, leidlich leisten, wenn — die Zeit dazu vorhanden ist. Wird aber bei den sieben- und achtklassigen Schulen keine überzählige Lehrkraft beschafft, so muß die nötige Zeit manchmal fehlen. Die Folgen sind allerlei Mängel und Lücken in der Schularbeit, welche einerseits die Schüler zu tragen haben, aber andrerseits auch den Dirigenten drücken, da er dafür verantwortlich sein soll, während ihm die Bedingung versagt wird, dieselben vermeiden zu können. Seine Lage ist offenbar wenig gemütlich. — Nun kommt aber erst die schwierigste Aufgabe der Schulleitung, die Sorge für das einheitliche Ineinandergreifen aller Kräfte und Mittel. Was dieserhalb aufsichtlich zu thun ist, vollzieht sich zwar praktisch in und mit der gewöhnlichen Aufsicht; allein es muß doch deshalb mehr besehen werden. Überdies bildet das Zusehen (Inspizieren) nur einen Bruchteil dieser Aufgabe und zwar den leichteren. Der andere, beschwerlichere Teil, welcher vorher besorgt sein will, besteht — wie oben unter Nr. 1 gezeigt wurde — darin, die neuen Lehrer auf die vielen und vielerlei Einzel-

heiten, wovon die Einheitlichkeit in Unterricht und Schulleben abhängt, aufmerksam zu machen — schon deshalb, weil dieselben in den verschiedenen Schulen (je nach den Lehrbüchern ꝛc.) teilweise verschieden sein können, — und überhaupt ein bewußtes, möglichst ungezwungenes Einverständnis über diesen Punkt im Lehrerkollegium zu erreichen und zu erhalten. Da hebt sich aber die Not an, und wird um so größer, je größer das Kollegium ist, und beginnt mit jedem Lehrerwechsel von neuem. Wenn bei dem einen oder dem andern ein inneres freies Einverständnis nicht erreicht wird, oder die Sorgsamkeit in diesem Stücke fehlt, oder ein Zwiespalt anderer Art hineinspielt, oder was sonst in den Weg treten mag — so treibt doch der Schulzweck unerbittlich auf Einheitlichkeit, und der Dirigent mag dann zusehen, wie viel er durch Kommandieren, Mahnen ꝛc. erreicht.

Nun vergleiche man, diesen Aufgaben und Umständen gegenüber, das Dirigentenamt der einen und das der andern Schulform.

In der vierklassigen Schule hat der Hauptlehrer selbst eine beträchtliche Zahl von Unterrichtsstunden zu übernehmen. Er steht also in Ansehung dieser Pflichten, Arbeiten, Sorgen und Mühen mit den übrigen Lehrern gleichsam vollständig in Reih und Glied. Ist er auch Primus, so ist er es unter seinesgleichen, und diese wissen, daß er die täglichen Beschwerden ihres Dienstes kennt und fühlt, weil er sie selber täglich zu tragen hat. Kurzum, er steht seinen Kollegen äußerlich und innerlich näher; ihr Verhältnis zu einander und ihr Verkehr sind vertraulicher.

Wie anders in der sieben- bis achtklassigen Schule (und vollends in den großen kombinierten Schulsystemen). Hier kann der Dirigent kaum die Hälfte der üblichen Unterrichtsstunden übernehmen. In Ansehung der Lehrarbeiten und ihrer Mühen steht er daher den Kollegen nur noch halb gleich, zur andern Hälfte ist er gleichsam Schulinspektor und somit über sie hinausgehoben. Wie dieses Heraustreten aus den gleichen Pflichten und ihren Beschwerden auf das Verhältnis und den persönlichen Verkehr zwischen ihm und den Kollegen einwirken muß, brauchen wir nicht näher darzulegen. Jedenfalls wird die Vertraulichkeit darunter leiden.

Dazu kommt noch eins. Je größer die Zahl der Klassen ist, desto häufiger wird der Dirigent auch Veranlassung finden, zum Kommandieren, Mahnen, Tadeln ꝛc. seine Zuflucht nehmen zu müssen — kurz, die unbequeme Seite seines Amtes herauszukehren. Daß dadurch die Aussichten auf ein vertrauliches Verhältnis zu den Mitarbeitern nicht günstiger werden, sagt sich von selbst, — ungerechnet, daß einer, der viel

kommandieren muß, in Gefahr steht, sich unbewußt in eine Haltung und in Manieren hineinzuleben, die zu einem kollegialischen Verhältnis nicht recht stimmen.

Bei welcher Schulform wird nun das Dirigentenamt seine Aufgaben — insonderheit die wichtigste und schwierigste, ein wahrhaft harmonisches Zusammenwirken aller Kräfte und Mittel herzustellen — am leichtesten, sichersten und vollständigsten lösen können? Es kann keine Frage sein, — wenigstens für den, der die vorgeschriebenen Thatsachen zu würdigen versteht. Eine nähere Auseinandersetzung halten wir daher für überflüssig. (Natürlich ist immer vorausgesetzt, daß dem Dirigenten der achtklassigen Schule die nötige Zeit gewährt sei; in dem Maße, als dies nicht zutrifft — und das ist leider die Regel — sinkt diese vielköpfige Schule zur kopflosen herab, und damit hat dann alle Vergleichung von selbst ein Ende.)

Wir schließen: auch das Dirigentenamt selbst ist in der vierklassigen Schule befriedigender, gesunder und daher auch wirksamer als in der achtklassigen.

„Klein, rein, fein" — eine goldene Wahrheit auch bei der Schuleinrichtung, nicht bloß in dieser letzten, sondern in jeder Beziehung.

In dem vorstehenden Abschnitte mußte mehrfach auch von der Lage und den Interessen des Lehrerstandes die Rede sein. Bekanntlich giebt es der Standesinteressen zweierlei: solche, die auch die andern Stände (hier alle Schulinteressenten) berühren, also zugleich allgemeine, öffentliche Interessen sind, und solche, die den betreffenden Stand allein angehen und darum private heißen. Nach einem niederrheinischen Sprichwort soll es einmal einen Fuhrmann gegeben haben, der auf den Einfall kam, was das Pferd an Nahrung, Pflege und guter Behandlung beanspruche, sei eigentlich nur ein Privatinteresse dieser verwöhnten, egoistischen Tierart. Er verwunderte sich nicht wenig, daß er das nicht früher eingesehen hatte, und beeilte sich deshalb, seinen Einfall praktisch auszuführen. Wie es dem armen Gaul und schließlich dem Besitzer selbst dabei ergangen ist, läßt sich raten, auch ohne das spitze Ende des Sprichworts zu kennen. Hoffentlich fällt der vorstehende Abschnitt keinem in die Hände, der die hier berührten Interessen des Lehrerstandes mit Privatinteressen verwechselt. Für Leute von dem Geschlechte jenes Fuhrmanns schreibt man keine Gutachten.

Stellen wir jetzt das Ergebnis unserer gesamten Untersuchung übersichtlich zusammen.

Die achtklassige Schule.

A. Vorteile:

1. Keine Zeitzersplitterung — weil nur eine Abteilung.

2. Der Unterricht ist dem Standpunkte der Schüler genauer angepaßt.

3. Die Disciplin ist leichter.

4. Kein Zeitverlust durch den Lehrwechsel der Abteilungen.

5. Die Arbeit des Lehrers ist teilweise leichter und weniger anstrengend.

B. Nachteile:

Die nebenstehenden zehn Vorteile der vierklassigen Schule fehlen der achtklassigen.

Die vierklassige Schule.

A. Nachteile:

Die nebenstehenden fünf Vorteile der achtklassigen Schule fehlen der vierklassigen.

Der Mangel bei den beiden Hauptpunkten wird aber durch die Natur der Lehrgegenstände und durch die danach bemessene methodische Behandlung beträchtlich vermindert.

B. Vorteile:

1. Größere Einheitlichkeit in Unterricht und Schulleben.

2. Es ist dem Lehrer erleichtert, die Eltern und von da aus auch die Kinder näher kennen zu lernen.

3. Der Lehrer hat mehr Gelegenheit und Nötigung, sich in der Lehrkunst zu vervollkommnen.

4. Die Autorität des Lehrers ist mehr geschützt.

5. Vorteile, die daraus entspringen, daß die sogenannten stillen Beschäftigungen nicht vernachlässigt werden können.

6. Die untere Abteilung profitiert in mehrfacher Beziehung von der oberen.

7. Vorteile, die daraus entspringen, daß die Abteilungen der vierklassigen Schule um die Hälfte kleiner sind als die der achtklassigen.

8. Die vierklassige Schule kann die begabten und fleißigen Schüler schneller aufrücken lassen, auch die schwächeren und die Individualität überhaupt besser berücksichtigen.

9. Die vierklassige Schule ist weniger kostspielig — wenn bei der achtklassigen nicht auf Unkosten der Schüler gespart wird.

10. Die Stellung der Lehrer ist befriedigender und der Lehrerstand bleibt innerlich gesunder; dasselbe gilt von dem Dirigentenamte.

Wie man sieht, steht auf jeder Seite eine Reihe eigentümlicher Vorteile (und Nachteile). Das Schlußurteil kann somit nur das Ergebnis einer Abwägung sein. Auf jeder Seite müssen gleichsam die Kreditposten (und Debetposten) addiert und dann die beiderseitigen Bilanzstände nebeneinander gehalten werden. Daß bei der achtklassigen Schule die Vorteile der Anzahl nach geringer sind als auf der andern — daraus folgt selbstverständlich noch nicht, daß diese Schulform schlechter sei; denn wenn dort jeder dieser Posten einen höheren Wert repräsentierte, so könnte ihre Summe möglicherweise doch recht hoch steigen. Und in der That sind die beiden Hauptvorteile der achtklassigen Schule (1 und 2) unbestreitbar von großem Werte; wobei freilich nicht vergessen werden darf, daß der entsprechende Mangel bei der vierklassigen Schule durch die Natur der Lehrgegenstände nicht unbeträchtlich vermindert ist. Um die Abwägung rechenmäßig genau vollziehen zu können, müßte daher auf jeder Seite der Wert der Posten ziffermäßig angegeben sein. Bekanntlich läßt sich das aber auf geistigem Gebiet nicht ausführen. Was indessen in unserm Falle bei der Taxierung der einzelnen Posten besehen sein will, ist in der obigen Untersuchung Punkt für Punkt genau dargelegt. Schwierig kann sie somit nicht mehr sein; nur muß jeder Leser, wenn er sich ein selbständiges Endurteil bilden will, sie auch selbst vornehmen. Ihm zu einem eigenen Urteile zu verhelfen, das ist eben die Hauptabsicht bei der Bearbeitung dieses Gutachtens gewesen.

Wir müssen noch auf eins aufmerksam machen, falls der Leser nicht selbst schon daran gedacht haben sollte. Eine ganz genaue Abschätzung jedes Postens ist, wie gesagt, auf geistigem Gebiete nicht ausführbar; sie läßt sich aber auch deshalb schwer ausführen, weil Werte verschiedener Art verglichen werden müssen. Ein Exempel. Bekanntlich lassen sich zwei Kaffeesorten nicht allzu schwer gegeneinander abschätzen, zwei Theesorten ebenfalls. Soll aber jemand eine gute Kaffeesorte und eine gute Theesorte miteinander vergleichen, und zwar so, daß alle Kaffee- und Theetrinker zu seinem Urteil Ja und Amen sagen, dann hat er offenbar

ein schwieriges Stück Arbeit vor sich. Diese Schwierigkeit liegt auch in unserm Falle mit vor. Man nehme z. B. auf der einen Seite (bei der achtklassigen Schule) den ersten Hauptvorteil: keine Zeitzersplitterung, und auf der andern Seite (bei der vierklassigen Schule) den Vorteil der größeren Einheitlichkeit, — oder dort den zweiten Hauptvorteil: genauere Anpassung des Unterrichts an den Standpunkt der Schüler (wobei freilich die dreierlei Schülerschichten gerade nicht zu ihrem Rechte kommen), und dagegen hier den Vorteil, daß sowohl die begabten als die schwächeren und obendrein die teilweise befähigten besser berücksichtigt werden können. Wie sorglich und gewissenhaft jemand in beiden Fällen die Abwägung vornehmen mag, um ja das Richtige zu treffen, so ist doch wahrscheinlich, daß andere etwas anders taxieren werden; ganz gewiß ist aber, daß bei jedem auch seine Individualität mehr oder weniger auf das Urteil mit einwirken wird. So schon bei jeder einzelnen Abschätzung. Beim Schlußurteil über das Ganze wird jene Schwierigkeit durch eine neue verstärkt. Auf jeder Seite haften an den eigentümlichen Vorteilen auch eigentümliche Nachteile und sind mit denselben unabtrennbar verbunden. Demnach liegt die Frage so: Begehrt jemand die Vorteile der einen Schulform, so muß er auch deren Nachteile tragen: begehrt er die Vorteile der andern, so ist's ebenso. Mit andern Worten: Wer unter den Palmen wohnen will, der muß auch die südländische Hitze und was dahinter lauert, sich gefallen lassen; und wer der Hitze entgehen will, kann die Palmen nicht mitnehmen. Oder: wer im Mittelstande leben will, der muß auf manche Genüsse, die der Reiche sich verschaffen kann, verzichten; und wer gern reich werden möchte, der muß auch die Sorgen des Reichtums und seine Gefahren mit in den Kauf nehmen. Da hat man denn die Wahl. In unserm Falle mag daher die Sachlage so klar gestellt sein, wie sie will, so darf doch die genaueste verstandesmäßige Abschätzung nicht erwarten, die Frage für jedermanns Individualität zwingend ins reine bringen zu können. Überdies gehören zur Individualität jeweilig auch Oberflächlichkeit, Denkfaulheit und dergleichen Eigentümlichkeiten; zu welchem Ergebnis diese gelangen mögen, muß ohnehin dahingestellt bleiben.

Unser Endurteil steht fest; und wir meinen sogar, schon allein die Erwägungen unter Nr. 1 und 8 reichten aus, um dasselbe zu rechtfertigen. Es lautet:

Auf dem Gebiete der Volksschule ist das vierklassige Schulsystem dem achtklassigen entschieden vorzuziehen.

Vermutlich erwarten unsere geehrten Auftraggeber, daß wir auch über die Schulformen, welche zwischen dem vierklassigen und dem achtklassigen System liegen, noch ein paar Worte beifügen. Es soll geschehen, da jetzt einige kurze Bemerkungen ausreichen werden.

Zuvörderst würde die unechte achtklassige Schule in Betracht kommen, d. h. wo zwei vierklassige Schulen unter einen Dirigenten gestellt sind. Der Charakter dieser Schulart liegt aufgedeckt vor. Wir haben es nicht mit einer echten Schulform, die aus einem besondern pädagogischen Gedanken geboren sein muß, zu thun, sondern nur mit einer Species der oben besprochenen kombinierten Schulsysteme, die von der Sparsorge erfunden sind. Ihr Urteil spricht sich diese unechte achtklassige Schule selbst. Denn indem sie bei der inneren Organisation nicht das achtklassige, sondern das vierklassige System annimmt, bekennt sie laut und öffentlich, daß dies das pädagogisch bessere sei. Indem sie aber dann äußerlich zweimal vier Klassen darstellt, d. h. dem Dirigenten doppelte Arbeit und Sorge auferlegt, so sagt sie damit: meine Erbauer haben — sei es aus Armut oder aus Sparsamkeit — nicht ausschließlich danach gefragt, was das pädagogisch Beste, sondern zunächst, was das Wohlfeilste sei. Was diese Schulart insbesondere noch belastet, ist unter Nr. 10 zur Sprache gekommen.

Bedenklich wird die doppelte vierklassige Schule auch deshalb, weil sie leicht verleitet, die Geschlechter zu trennen. Es giebt dann mancherlei, was darauf hindrängen kann. Für die Lehrer und den Dirigenten haben die reinen Parallelklassen viel Mißliches; sie sind dem Frieden im Lehrerkollegium nicht günstig. Sodann hilft die Trennung der Geschlechter den unschönen Zug, daß diese Schulart bloß dem Sparsystem ihr Dasein verdankt, etwas verdecken, indem es nun scheint, als ob sie auf einem pädagogischen Gedanken ruhe, — und läßt obendrein, durch die Anstellung von Lehrerinnen in den Mädchenklassen, mit allem guten Schein noch neues Sparen zu, da Lehrerinnen wohlfeiler sind als Lehrer, und überdies dann der Handarbeitsunterricht vielleicht gar nichts kostet. — Allerdings ist die Trennung der Geschlechter ein pädagogischer Gedanke, nämlich so, wie das Unkraut ein Kraut ist. In vielen süddeutschen Städten, desgleichen auch in manchen norddeutschen, besteht die Trennung der Geschlechter schon seit langem; sie stammt dort zum Teil sogar aus mittelalterlicher Zeit, wo bekanntlich einerseits sociale Zustände und andrerseits kirchliche Motive dazu führten, wie sie denn in katholischen Gegenden auch jetzt noch von der Geistlichkeit sehr begünstigt wird. Wo sie einmal zur Sitte geworden ist, da wird sie vielleicht getragen werden müssen, obgleich sie auch dort keine Wohlthat ist. Davon abgesehen, kann die

pädagogische Erfahrung in der Volksschule, wo der Unterricht noch keine Scheidung der Geschlechter fordert, nur entschieden die Vereinigung empfehlen — ausgenommen natürlich an solchen Orten, wo im Leben der Erwachsenen Sittlichkeit und Sitte dergestalt heruntergekommen sind, daß hier die Trennung als ein notwendiges Übel getragen werden muß. Was in halbwegs gesunden Zuständen das Richtige ist, hat die Naturordnung deutlich gewiesen. In der Familie sind die Geschlechter nicht klosterartig geschieden: warum sollen denn in der Schule die Klosterformen nachgeahmt werden? Was dieser Fingerzeig sagen will, kann man bei der Schulerfahrung erfragen. Getrennt, werden die Knaben leicht unmanierlich, rauh und roh — die Mädchen weichlich, jüngferlich und überweiblich, vollends dann, wenn sie durch alle Klassen hindurch weiblichen Händen übergeben sind. (Damit soll den Lehrerinnen nichts Übles nachgeredet sein; an den rechten Platz gestellt, leisten sie der Schule höchst schätzbare Dienste.) Vereinigt halten sich die beiden Geschlechter nicht bloß gegenseitig äußerlich in Zucht, sondern erziehen sich auch wirksam, sei es abschleifend oder ergänzend. Dem Lehrer wird daher schon dadurch die Disciplin wesentlich erleichtert; und wenn er im übrigen dafür sorgt, daß sich die Knaben in Regel und Ordnung schicken, so folgen die Mädchen von selbst. Ganz besonders vorteilhaft erweist sich aber die Vereinigung der Geschlechter auch beim Unterricht; denn da die Mädchen geistig schneller sich entwickeln, dazu durchweg sorgsamer und treuer arbeiten als die Knaben: so geben sie dadurch diesen eine Anspornung, die sich durch nichts ersetzen läßt. Kurzum, Erziehung und Unterricht, Lehrer und Schüler und Eltern stehen sich allesamt bei der Vereinigung der Geschlechter am besten. Überdies: auch die kindliche Unbefangenheit bleibt auf diesem Wege am längsten bewahrt, während sie durch die Trennung angereizt und gestört wird. Das Morgenrot der unbefangenen Jugendzeit ist ohnehin kurz genug; muß es denn ohne Not auch noch absichtlich verkürzt werden? — Summa: die Schule richte sich möglichst familienhaft ein, in allen Stücken, — also weder kasernenmäßig, noch klostermäßig — dann geht sie auf sicherer Bahn.

Jetzt wäre die Reihe an der siebenklassigen Schule. Ihr Wesen läßt sich schnell klar stellen. Nach ihrem pädagogischen Glaubensbekenntnis ist die achtklassige Schule das Ideal. Dieweil man aber weiß, daß dort die oberen Klassen nur wenige Schüler haben, so erlaubt man sich aus Sparsamkeitsgründen, an dieser Stelle das Bekenntnis zu suspendieren und die beiden obersten Klassen zu kombinieren. Bei der siebenten Klasse wird somit das sonst verworfene System der vierklassigen Schule für ausreichend gehalten, obwohl, wie jeder weiß, die Einstufigkeit gerade oben

am ehesten statthaft sein würde. In der pädagogischen Bekenntnistreue zeigt sich demnach die siebenklassige Schule, wie die doppelte vierklassige, nicht sehr stark; ihre finanzielle Überlegung ist dagegen rechnungsmäßig korrekt. — In der That giebt es auch weniger echte achtklassige Schulen als siebenklassige; das Vergnügen, eine echte achtklassige Schule haben zu wollen, ist eben etwas kostspielig.

Somit bliebe nur die sechsklassige Schule zu besprechen übrig, da die fünfklassige, wie leicht zu erkennen, nur eine Übergangsform darstellt. Die sechsklassige Schule kommt in mehrfacher Gestalt vor. Wir denken hier nur an die zwei Formen, welche einen bestimmten pädagogischen Gedanken erkennen lassen. In dem einen Falle wird die achtklassige Schule für das Muster gehalten: da sind dann die vier unteren Klassen einstufig (wie in der achtklassigen), und die zwei oberen notgedrungen zweistufig. Im andern Falle, wo man die vierklassige Schule als die vorteilhaftere Form anerkennt, werden an Stelle jener vier einstufigen Klassen zwei parallele zweistufige eingerichtet, so daß also die Schule im Innern nach dem vierklassigen System eingerichtet ist.

Nach dem bereits Gesagten läßt sich das Urteil über diese beiden Formen der sechsklassigen Schule leicht finden.

Vorab muß bemerkt werden, daß zuweilen lokale Verhältnisse die sechsklassige Schule veranlassen. So z. B., wenn in Dörfern oder kleinen Städten die bestehende vierklassige Schule nicht mehr ausreicht, aber ein davon abgezweigtes neues Schulsystem voraussichtlich auf sehr lange Zeit nur ein- resp. zweiklassig bleiben würde. Wie hier, so mögen noch andere besondere Fälle vorkommen, wo die sechsklassige Schule auch von unserm Standpunkte als das relativ Bessere anerkannt werden müßte. Allein solche Einzelfälle zu prüfen, wo lokale Umstände mit ins Spiel kommen, liegt nicht im Auftrage unserer Untersuchung; sie hat vielmehr zu sagen, wie die verschiedenen Schulformen zu würdigen sind, wenn man gerade von allen zufälligen Umständen absieht und lediglich nach pädagogischen Principien urteilt. — Von diesem Standpunkte betrachtet, giebt sich das Wesen der sechsklassigen Schule sofort deutlich zu erkennen. In der vorhin bezeichneten zweiten Gestalt, wo die vier unteren Klassen in zwei parallelen Klassen mit je zwei Abteilungen sich darstellen, bekennt sie selbst, daß die vierklassige Schule eigentlich die Musterschule sei. Damit erklärt sie zugleich, daß sie als sechsklassige Schule sich nicht empfehlen wolle, sondern nur als eine durch Not oder andere zufällige Umstände bedingte Abweichung vom Richtigen angesehen werden dürfe. — Wo die sechsklassige Schule empfohlen, d. h. principiell empfohlen wird, da kann nur jene erste Gestalt gemeint sein, wo die vier unteren

Klassen als einstufige übereinanderstehend sich darstellen. Hier hält man somit die achtklassige für das pädagogische Ideal. Weil dieselbe aber ein kostspieliges Vergnügen ist, auch die siebenklassige noch für zu teuer erachtet wird, so begnügt man sich aus Sparsamkeit mit der sechsklassigen. Das ist das ganze Geheimnis.

Wir haben im vorstehenden manche betrübende Vorkommnisse auf dem Schulgebiete berichten müssen. Eine der betrübendsten Geschichten ist aber gerade der sechsklassigen Schule passiert. Dieselbe tritt stellenweise in einer so ausgesucht verkümmerten Gestalt auf, daß man mit den armen Dingern, die daran unschuldig sind, ordentlich Mitleiden bekommt; und das geschieht wohl gar an solchen Orten, die als besondere Pflegestätten der Kunst und Wissenschaft angesehen sein wollen. Die Zeitungen, wie viel sie sich auch anscheinend mit dem Volksschulwesen zu schaffen machen, berichten natürlich dergleichen nicht; der Schulnebel deckt das alles, — vollends, wenn auch die Simultanisierung in Aussicht genommen ist, denn diese „Wohlthat" gilt für so groß, daß sie alle sonstigen Gebrechen reichlich aufwiegt. Zur Sache. Bekanntlich trifft es sich nicht selten, daß an einer zwei=, drei= oder mehrklassigen Schule zeitweilig ein Lehrer fehlt; natürlich suchen dann die übrigen Lehrer die verwaiste Klasse mit „durchzuziehen", wie man zu sagen pflegt. Auch kann mitunter zeitweilig ein Lehrzimmer fehlen. Man behilft sich dann so lange mit den vorhandenen, so gut es geht. Wer just keine Lederschuhe hat, muß sich an Holzschuhen genügen lassen; und wenn auch die verschlissen sind, so mag er eben sehen, wie er durchkommt. Darüber ist also nichts weiter zu sagen. Nun ist aber in einer großen rheinischen Stadt ein gescheiter Kopf — der Sage nach soll es ein höherer Schuldirektor gewesen sein — auf den Gedanken gekommen, jene Notlage, wo ein Lehrer oder ein Zimmer fehlt, lasse sich in einer sechsklassigen Schule bei weiser Überlegung so einkleiden, daß sie wie eine Tugend aussähe — d. h. bei einer sechsklassigen Schule (und vollends bei einer sieben= und achtklassigen) könne man ein Lehrzimmer und obendrein einen Lehrer sparen. Wie soll das gemacht werden? Ganz einfach, ohne alle Hexerei; jene Notzustände haben ja den Weg gezeigt, und beweisen, daß es geht. Die beiden untern Klassen der sechsklassigen Schule erhalten bekanntlich morgens und nachmittags nur zwei Stunden Unterricht. Wenn man nun die eine Klasse morgens von 8—10 Uhr kommen läßt und die andere von 10—12 Uhr, so reicht für den Morgen ein Klassenzimmer aus; und wenn dann hinsichtlich der Nachmittage die freien Mittwochs= und Samstags=Nachmittage mit herangezogen werden, so ist auch dafür leicht Rat zu schaffen. Also: bei sechs Klassen kommt man mit bloß fünf Zimmern aus; eins wird

gespart. Richtig. Um nun auch noch eine Lehrkraft zu sparen, braucht nur nach folgendem Rezept verfahren zu werden. Der Direktor einer höheren Schule kann zwar die nötige Aufsicht nicht besorgen, wenn er mehr als 16 Stunden wöchentlich unterrichten soll; allein bei dem Hauptlehrer einer Volksschule ist das anders; der muß befähigt sein, die Aufsicht über die andern Klassen von weitem, von seiner Klasse aus, zu besorgen. Man läßt daher denselben so ziemlich oder ganz die volle Stundenzahl unterrichten, so daß die übrigen Lehrer nicht nötig haben, ihn in seiner Klasse zu vertreten. Da nun der Lehrer der fünften Klasse dadurch eine Reihe Freistunden bekommt, so kann derselbe mit einiger Beihülfe des Lehrers der vierten Klasse die sechste Klasse leicht „durchziehen". Wie man sieht, ist das Rezept probat. Diese kostbare „Doppel-Erfindung", zumal sie von einer höheren Schulautorität empfohlen war, wurde natürlich bei den Vätern der Stadt mit dem verdienten Beifall aufgenommen. Was doch die fortgeschrittene Wissenschaft nicht alles erfinden kann, namentlich wenn sie „philologisch" geschult ist! — so mögen die Herren vor Verwunderung ausgerufen haben. Auf je sechs Klassen ein Lehrzimmer und einen Lehrer sparen zu können, — es schien in der That fast zu viel auf einmal. Zu Ehren der Stadt, wo der preiswürdige Gedanke zuerst zur Welt gekommen, und zum gemeinen Besten wurde dann die neue Einrichtung — nachdem sie von der betreffenden Königlichen Regierung approbiert war — auch sofort in allen vorhandenen sechsklassigen Schulen eingeführt; und dieselben haben diese von „höherem" Schulverstande ersonnene Wohlthat nunmehr bereits ca. drei Jahre genießen dürfen. (In einer andern rheinischen Stadt, wo siebenklassige Schulen in Aussicht genommen sind, geht dem Vernehmen nach die Verwaltung damit um, von diesem sinnreichen Gedanken sich gleichfalls etwas zu nutze zu machen, nämlich durch dauernde Einrichtung jener sogenannten Wechselklassen auf den unteren Stufen wenigstens ein Lehrzimmer zu sparen. Die Zahl der Lehrer soll jedoch voll sein, damit der Hauptlehrer hinreichend entlastet werden könne.) Wie bei jenem doppelseitigen Ersparungssystem, wo dem Hauptlehrer die Hände gebunden und die unteren Klassen in der angegebenen Weise „versorgt" sind, die Schulzwecke, Unterricht und Erziehung, fahren — das noch näher auseinanderzusetzen, wird uns der Leser gewiß gern erlassen. Die andere Seite der Sache — wie es bei den sogenannten Wechselklassen auf den unteren Stufen der Gesundheit der Kleinen ergeht — wird vielleicht der rheinische „Verein für Gesundheitspflege", der in Düsseldorf seine Versammlungen zu halten pflegt, einmal in Erwägung ziehen. Es hätte ihm längst nahe genug gelegen.

In neuerer Zeit zeigt sich in manchen Kreisen ein lebhafter Eifer für die Pflege der Volksbildung. Das ist in diesem Maße in keiner früheren Zeit der Fall gewesen. Niemand kann sich darüber mehr freuen als der Volksschullehrerstand. Wenn nur jener schöne, ehrenwerte Eifer bei der Wahl seiner Mittel nicht zuweilen auf Irrwege geriete, wie z. B. in der Vorliebe für Schulkasernen, — oder, was noch schlimmer, nicht manchmal mit fremden Tendenzen sich associierte, denen an etwelchen politischen ꝛc. Parteiprofitchen mehr gelegen ist als an einer gesunden und gediegenen Bildung, — oder wenn nicht da und dort wohl gar ein Stück Heuchelei sich mit einschliche, wo man dann die Mängel der inneren Schuleinrichtung durch eine große Klassenzahl und andere dergleichen Modekleider verhüllen zu können meint. Wem die Hebung der Volksschule wahrhaft und ernst am Herzen liegt, dem können wir ein Mittel anweisen, das nicht, wie die Vielklassigkeit, mit steigenden Nachteilen behaftet ist, — das allen Schulen, von der einklassigen bis zur achtklassigen, in gleichem Maße zu gute kommt — eine Reform, die weder Flecken noch Runzeln hat und niemals welche bekommt. Er wirke nur dahin, daß die Volksschulklassen nicht mehr Schüler aufzunehmen brauchen, als die der höheren Schulen — etwa 50 durchschnittlich: dann wird er die Leistungen in einem Maße sich heben sehen, wie er es wahrscheinlich nicht geahnt hat. Daß dies Geld kostet, viel Geld — wissen wir. Eine Reform im Äußern, die etwas wert und doch zugleich wohlfeil ist oder am Ende gar nichts kostet, wird wahrscheinlich nie erfunden werden. Sollte das Volksschulwesen die goldene Zeit erleben, wo es den höheren Schulen in diesem Stücke gleich gestellt ist: so werden wir gern bereit sein, die Untersuchung über vierklassige und achtklassige Schulen noch einmal vorzunehmen, um zu sehen, ob dann das Urteil über die einstufigen Klassen günstiger ausfallen könne, — was uns jedoch vor der Hand, solange nämlich nicht auch die übrigen Hemmnisse der Volksschule (unregelmäßiger Schulbesuch ꝛc.) beseitigt sind, sehr zweifelhaft scheint.

Bis dahin bleiben wir für die Einrichtung der Volksschule bei unserm Spruche:

Klein, rein, fein und ohne Schein.

Zweites Gutachten.

Simultanschule oder Konfessionsschule — vergleichend betrachtet vom rein pädagogischen Standpunkte aus.

Wir schicken eine Bemerkung voraus.

Die Simultanschule, die uns an dieser Stelle beschäftigt, ist ausschließlich die, in welcher katholischer und evangelischer konfessioneller Religionsunterricht erteilt werden muß, — die sogenannte paritätische Volksschule. Wir sehen ab von konfessionslos-simultanen, ebenso von religions-simultanen.

Reden wir im Gegensatze zu dieser paritätischen Volksschule von Konfessionsschule, so bemerken wir, daß wir unter dieser nicht etwa die alte „Kirchenschule", auch nicht die konfessionelle Schule verstehen, die es sich mit Fleiß angelegen sein läßt, die konfessionellen Sonderlehren samt den daran hängenden Sympathien und Antipathien zu pflegen, — auch nicht die hergebrachte konfessionelle Schule, die in Einrichtung und Verwaltung mit so vielen Mängeln beschwert war. Unter Konfessionsschule verstehen wir die Schule, welche sich mit den ihr zugewiesenen Familien im höchsten Erziehungszweck eins weiß und in jedem Betracht nach den Grundsätzen der Pädagogik eingerichtet ist. Von welchen Hemmnissen und Fesseln wir die heutige konfessionelle Schule noch befreit zu sehen angelegentlichst wünschen, das wird am Schlusse dieser Vergleichung noch zum Ausspruch gelangen.

Also: Simultanschule oder Konfessionsschule — für welche dieser Schulen müssen wir eintreten, und aus welchen pädagogischen Gründen?

Mit den bergischen Lehrern, die im Jahre 1878 diese Frage in Lüttringhausen verhandelten, — es waren ihrer über 100 — sprechen wir aus, daß wir nach unserer pädagogischen Überzeugung nicht die Simultanschule, sondern die konfessionelle, d. i. die einheitliche Schule für die normale erklären müssen.

I.

Die Simultanschule verstößt gegen das pädagogische Prinzip der Einheitlichkeit, gegen das harmonische Zusammenwirken der unterrichtlichen und erziehlichen Faktoren.

Wir vermissen die Einheitlichkeit

A. in den **persönlichen** Verhältnissen.

Die paritätische Schule macht

1) einen Riß zwischen Lehrern und Schülern.

In der konfessionellen Schule ist jeder Lehrer der Lehrer seiner Klasse, der Lehrer aller Kinder und in allen Disciplinen. Soll in der paritätischen Schule der Lehrer vom Höchsten reden, was des Menschen Herz bewegt, so verlassen die katholischen Kinder den evangelischen Lehrer, und umgekehrt. Für die katholischen Schüler bleibt doch der katholische Lehrer der eigentliche Lehrer; auf evangelischer Seite wird es nicht anders sein. Das ungeteilte Vertrauen, die völlige Hingabe aller Schüler an den Lehrer fehlt und muß fehlen.

Derselbe Riß besteht

2) zwischen Lehrern und Eltern.

Es ist unbestreitbar, daß das Gelingen der Schularbeit sehr bedeutend gefördert, aber auch ebenso sehr erschwert werden kann durch die Stellung der Eltern zu den Lehrern. Wird der katholische Vater — dazu in heutiger Zeit — sein Kind mit vollem Vertrauen dem protestantischen Lehrer zuschicken? — Der Kultusminister v. Altenstein sagt in einem Reskript vom 27. April 1822: „In den Orten, wo Simultanschulen eingeführt sind, artet jede Spannung, die zwischen den Lehrern und den Eltern ausbricht, gar zu leicht in einen Religionszwist aus, der nicht selten eine ganze Gemeinde dahinreißt." — Sollte diese Erfahrung gerade in unsern Tagen nicht erst recht dieselbe werden?

Es fehlt auch

3) die Einheit zwischen Lehrern und Lehrern.

Bekanntlich hat die einklassige Schule, — wie unvollkommen sie auch ist — in vieler Hinsicht doch den unbestreitbaren Vorzug, daß sie nach jeder Seite die Einheit im Unterricht und in der Erziehung verbürgt. Will die mehrklassige Schule in dieser Hinsicht mit der einklassigen konkurrieren, so müssen sämtliche Lehrer in Sinn, Geist und Lehrweise übereinstimmen. Seit lange kennen wir aber keine Zeit, in der infolge des staats-kirchlichen Kampfes die Geister in beiden Lagern so erregt auseinander gehen als in unsern Tagen. Sollte das politisch-, kultur-politisch- und religiös-uneinige Lehrerpersonal mehr oder ebenso gut geeignet sein,

das Ziel der Schule zu erreichen, als das einige? Wir können's nicht glauben.

Endlich noch werden sich hemmende Einflüsse geltend machen, weil

4) auch Männer geteilten Sinnes da stehen, die als Schulvorsteher berufen sind, die Schule mit Rat und That zu stützen, und ihre Angelegenheit zu fördern. Zwistigkeiten jeder Art, — zwischen Lehrern und Lehrern, zwischen Lehrern und Eltern, — sie finden im Schulvorstande dieselbe geteilte Aufnahme und Erledigung, weil seine Zusammensetzung gleichen Charakters ist.

Wir vermissen die Einheitlichkeit

B. im **Unterrichte.**

Die Simultanschule, von der wir reden, hat die Voraussetzung, daß in derselben den evangelischen Kindern von evangelischen Lehrern der Religionsunterricht in besondern Stunden erteilt wird. Für katholische Schüler ist das in denselben Stunden auch der Fall. Somit muß der gesamte Religionsunterricht mit Kirchen- und Reformationsgeschichte vom allgemeinen Lehrplan abgesondert, muß isoliert stehend erteilt werden.

Das fordert die paritätische Schule, und damit hebt sie die Einheitlichkeit im Unterricht auf.

Sie macht einen Riß

zwischen dem Religionsunterricht und dem Unterrichte in Geschichte, Geographie und Naturkunde;

ferner zwischen dem religiösen Unterricht und dem Sprachunterrichte und dem Unterricht in den formunterrichtlichen Fächern. —

Dem entgegen fordert aber die Pädagogik, daß der Lehrplan der Schule ein einheitliches, organisches Ganzes sei, wie der Geist ein solches ist.

Die paritätische Schule hebt durch Isolierung des religiösen Unterrichts diese Forderung auf. Die übeln Folgen dieser Scheidung gehen weit.

Zum ersten leidet der Religionsunterricht selbst schwer darunter, da ihm die Unterstützung entgeht, welche er zu seiner tiefern Einwirkung von den andern Lehrfächern erwarten muß.

Zum zweiten leiden die andern Lehrfächer ebenfalls, da sie umgekehrt die Unterstützung verlieren, welche der Religionsunterricht ihnen leisten könnte.

Endlich müssen wir noch daran erinnern, daß im Religionsunterricht der paritätischen Schule, obgleich demselben die Unterstützung der andern Fächer entzogen ist, doch noch obendrein der Lehrstoff erschreckend vermehrt wird. Was soll nicht alles in vier Stunden wöchentlich im Nebenzimmer geleistet werden: Man summiere:

Behandlung der gesamten biblischen Geschichte.
Aneignung von zwanzig Kirchenliedern.
Behandlung und Aneignung der drei Hauptstücke des Katechismus.
Kirchen- und Reformationsgeschichte.
Einüben der wichtigsten Kirchengesänge.

Die Allgemeinen Bestimmungen fordern ferner: „Die biblischen Geschichten sollen nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalt in einer Geist und Gemüt bildenden Weise entwickelt und fruchtbar gemacht werden."

Das Gesamtziel wird endlich dahin fixiert, „daß die Schüler die heilige Schrift selbständig lesen, und am Leben und dem Gottesdienst der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen können."

Der gewissenhafte evangelische Religionslehrer kann unter solchen Umständen in der paritätischen Schule weder zur nötigen Ruhe, noch weniger zur nötigen Freudigkeit gelangen.

Die Einheitlichkeit fehlt aber nicht bloß:

1. in den persönlichen Verhältnissen,
2. im Schullehrplan,

sondern auch

C. im Schulleben.

Beschränken wir uns an dieser Stelle auf drei Punkte.

1. Ein für den Unterricht, besonders aber für die Erziehung wichtiges Stück des Schullebens ist die Art und Weise, wie die Schularbeit täglich regelmäßig begonnen und beschlossen wird. Sofort stellt sich aber heraus, daß in der paritätischen Schule Anfang und Schluß mit Gesang und Gebet schwer ausführbar ist.

Ist das gemeinschaftliche religiöse Lied anerkannt vorhanden? Ist es in der That leicht, den Inhalt und die Form der Gebete konfessionell zu einigen? (Das „Duisburger Sonntagsblatt" vom 12. August 1877 teilt mit: „Vor kurzem trafen wir eine Lehrerin in einer peinlichen Lage. Diese mußte zunächst ihre evangelischen Kinder vor die Thüre schicken, um die katholischen Kinder beten zu lassen, dann die katholischen hinausschicken, um sich mit den evangelischen den Segen zu erbitten.")

Uns erscheint nach diesem, daß das Schulleben in der Simultanschule zum verkümmerten werden muß.

2. Die Kinder sollen unterrichtend erzogen werden. Das ganze Thun und Treiben der Kinder in und außer der Schule soll und muß fortgehend in Zucht genommen werden. Ist es nun nicht von weittragender Bedeutung, daß der Lehrer den gesamten Unterricht zu jeder Stunde be-

nutzen darf, um bittend, ermahnend, strafend, belehrend auf das Kind einwirken zu können? — In der paritätischen Schule kann das nicht geschehen, da z. B. dem evangelischen Lehrer der religiöse Stoff gar nicht zur Verfügung steht, den der katholische Kollege durchgearbeitet hat; es wird auch nicht geschehen, um der konfessionellen Stellung der Schüler nicht zu nahe zu treten.

3. Für die Erziehung der Kinder ist die Persönlichkeit des Lehrers in erster Linie bedeutsam. Die Persönlichkeit des Lehrers wird aber in der paritätischen Schule auch eine verkümmerte. Kann der Lehrer sich aussprechen, wie er will? Rücksichten nehmen und immer wieder Rücksichten nehmen, das macht des Lehrers Sinn und Wesen zum halben, das macht auch seine erziehliche Thätigkeit zur halben.

Hebt die paritätische Schule, wie wir nachgewiesen, die Einheit der Schule nach den verschiedensten Seiten hin auf:

in den persönlichen Verhältnissen,
im Schullehrplan,
im Schulleben, —

so müssen wir

II.

betonen, daß durch die Simultanisierung manche wertvolle Lehrstoffe verloren gehen:

in der vaterländischen und allgemeinen Geschichte,
im belletristischen Lesebuche,
im Gesangunterricht und
in der Schulandacht.

Sollen diese Disciplinen vor konfessionell gemischten Schülern behandelt werden, so müssen alle diejenigen Bestandteile und Gesichtspunkte, welche dem einen oder andern Teil Anstoß geben könnten, ausgeschieden werden.

Man entgegnet freilich, daß solche Stücke ja sämtlich dem Religionsunterrichte zugewiesen werden könnten. Aber genügt denn eine einfache Verlegung? Geschieht das nicht auf Kosten des Religionsunterrichts? Man vergleiche doch die Aufgabe, die dann diesen Stunden gestellt ist! (Siehe oben!)

Überdies würden die dorthin verwiesenen Materialien aus der vaterländischen Geschichte ꝛc. nicht mehr an ihrer normalen Stelle stehen.

Ohne Verlust wertvoller Stoffe geht's nicht. Vielfach werden gerade solche Stücke verloren gehen, welche für die Belebung und die Anschaulichkeit im Unterricht besonders wertvoll sind; z. B. prägnante Aussprüche und andere charakteristische Züge historischer Personen, — ethnographische That-

sachen samt ihrer Beurteilung, Einzelerzählungen, Gedichte, Sentenzen, Sprichwörter, Lieder ꝛc.

Unter den in paritätischen Schulen unbequemen Stoffen giebt es auch solche, die sich aus ihrem natürlichen Zusammenhange ebenso wenig ablösen lassen, als man bei einer Person ihre religiös-ethische Gesinnung wegdenken kann, wenn Charakter und Handlungsweise nicht völlig unverständlich werden sollen. Wie will der Lehrer z. B. die starken Schattenseiten der Kultur und des Volkslebens im Mittelalter, oder die Bildungs- und Sittenzustände in den südeuropäischen Ländern wahrheitsgetreu darstellen und verständlich machen, ohne auch von den kirchlichen Ursachen zu reden, die dabei mitgewirkt haben? Wie läßt sich das segensreiche Walten des Hohenzollernschen Fürstenhauses in der preußischen und deutschen Geschichte gebührend würdigen, wenn von der Stellung dieses Fürstenhauses zum evangelischen Christentum, und somit zur religiösen Gewissensfreiheit nicht die Rede sein darf? Sollen daher diese und ähnliche Partien der Geschichte und Geographie von einer konfessionell-gemischten Klasse behandelt werden, so bleibt einem evangelischen Lehrer offenbar keine andere Wahl, als entweder an der wissenschaftlichen Wahrheit sich zu versündigen, oder sich der Gefahr auszusetzen, wegen Verletzung des religiösen Gefühles der katholischen Schüler zur Rechenschaft gezogen zu werden.

Ziehen wir hier an dieser Stelle die Summa, so läßt sich das Resultat der gesamten vorstehenden Betrachtung dahin angeben:

Durch die Simultanisierung werden die unterrichtlichen Zwecke der Schule (Kenntniserwerb und Verstandesbildung) und ebenso die erziehlichen (Gemüts- und Charakterbildung) schwer beeinträchtigt.

Nicht die simultane, sondern die konfessionelle, d. i. die einheitliche, ist die Normalschule.

Wir dürfen aber die Beurteilung beider Schulen noch nicht abschließen, sondern müssen

III.

hinweisen auf schlimme Nachwirkungen der Simultanisierung über die einzelne Schulanstalt hinaus — in das Schulwesen überhaupt.

A) Die Simultanisierung hält einen bestimmten, wichtigen Fortschritt der neueren Pädagogik auf. Wir denken an die Erkenntnis, daß zur tiefern, bildenden Durcharbeitung des Lehrstoffes insbesondere auch eine vielseitige Verknüpfung der verschiedenen Lehrfächer nötig ist.

Schauen wir zur Begründung an dieser Stelle auf die Entwickelung der Pädagogik seit der Reformation zurück, so lautete in der Zeit von

der Reformation bis Comenius die pädagogische Losung: „Kenntnisse und Fertigkeiten“. Die Pädagogen faßten das, was durch den Unterricht erworben werden sollte, vorwiegend nur als eine Summe auf, als eine Mehrheit von isoliert nebeneinander stehenden Wissensstücken. Es fehlte der Blick dafür, daß der Kenntniserwerb eine Einheit, etwas Ganzes bilden muß.

In der folgenden Periode, von Comenius bis Pestalozzi, kam allmählich das Losungswort: „Bildung“ in Gebrauch. Das pädagogische Denken war dahin gelangt, den Unterrichtserwerb als eine Einheit zu erfassen. Zu der Erkenntnis freilich, daß deshalb die verschiedenen Lehrfächer nicht isoliert, sondern in planmäßiger Verbindung behandelt werden müssen, drang man noch nicht vor.

Von Pestalozzi an bis heute dringen die bahnbrechenden Stimmen darauf, die Aufgabe der Erziehung zusammenzufassen in den Ausdruck: „Hebung, — d. i. Kräftigung und Veredlung — der gesamten geistigen Thätigkeit, der ganzen Persönlichkeit.“

Dieser pädagogische Fortschritt ist es eben, der durch die Simultanisierung gehemmt und aufgehalten wird. Zerreißt nicht, wie wir gesehen, die paritätische Schule die Einheit des Lehrplanes? Wird nicht der gesamte Religionsunterricht abseit und isoliert gestellt? Wird nicht ein Teil des geschichtlichen Unterrichts gewaltsam aus dem ganzen Gebiete der Geschichte herausgerissen?

B) Die Simultanisierung hält die so nötige Reform des Religionsunterrichtes in Schule und Kirche auf.

Unter Schulmännern ist es allbekannt, daß gerade der Religionsunterricht zeither das Mißgeschick gehabt hat, nicht, oder doch wenig teil zu nehmen an den Fortschritten der pädagogischen Einsicht.

Es sei nur an eins erinnert, an die hervorragende Rolle, welche die abstrakten Leitfäden, Katechismen genannt, in diesem Lehrfache von jeher gespielt haben und noch heute spielen. Wäre in Wahrheit ein solcher doktrinärer Leitfaden im Religionsunterricht als das Hauptlehrmittel zu betrachten, so würde man ja, um der Jugend deutsche Art und patriotische Gesinnung einzupflanzen, gleichfalls nichts Eiligeres zu thun haben, als einen Katechismus des deutschen Volkstums und Patriotismus zu beschaffen und memorieren zu lassen. Das ist aber bekanntlich noch niemals einem Patrioten eingefallen, — kann auch einem Lehrkundigen nicht einfallen. Die zu hoffende Reform des religiösen Unterrichts hat vor allem dahin zu zielen, daß die Glaubens- und Sittenlehre nicht mehr separat auftrete, sondern nur im Anschluß an die biblische Geschichte; daß ferner die Glaubens- und Sittenlehre nicht mehr in der katechismusmäßigen

Fassung memoriert werde, sondern in einer solchen, die zugleich das Gemüt anspricht, also in der Form des Spruches, Liedes und Kindergebetes.

Wie wird es nun dieser wichtigen Angelegenheit bei der Einführung der paritätischen Schulen ergehen? Läßt sich erwarten, daß dann die Kirche den Mahnungen der Pädagogik ein geneigteres Gehör schenken werde, als bisher? Im Gegenteil: es kann keinem Zweifel unterliegen, daß dann die Geistlichen glauben werden, zu einem noch eifrigeren und verstärkten Dogmatisieren ihre Zuflucht nehmen zu müssen, und daß somit die Hoffnung auf eine heilsame Reform des religiösen Unterrichts in Schule und Kirche sich auf spätere Zeiten zu vertrösten haben wird.

C) Die Simultanisierung vermindert die Freude der Lehrer an ihrem Berufe — und droht somit weiter, den Lehrermangel auf lange hin zu vergrößern.

Was bietet denn diese Neuerung den Lehrern in ihrem ohnehin mühevollen Amte an? Nichts als Unbequemlichkeiten und Hindernisse: neue, bisher ungekannte Verdrießlichkeiten in den persönlichen Verhältnissen, mancherlei empfindliche Beengungen im mündlichen Unterricht, und obendrein einen uneinheitlichen Lehrplan, — wobei nichtsdestoweniger erwartet wird, daß die Schulen inmitten aller dieser Hemmnisse doch leisten würden, was sie bisher geleistet haben, wohl gar noch mehr.

Wie es nun gewiß ist, daß dieser Erwartung, wenn daraufhin die Umformung der Konfessionsschule geschähe, eine unangenehme Enttäuschung bevorstände, ebenso gewiß ist es, daß diese Umformung eine bedenkliche Herabstimmung der Berufsfreudigkeit im Lehrerstande zur Folge haben würde. Die nachteilige Rückwirkung einer solchen Verminderung der Berufsfreudigkeit auf die Schularbeit sagt sich von selbst.

Würde zudem nicht auch die Rekrutierung des Lehrerstandes in Mitleidenschaft gezogen werden? — Sobald unter den im Amte stehenden Lehrern jene Verstimmung Platz griffe, so könnte es nicht fehlen, daß die seit Erlaß der „Allgemeinen Bestimmungen" in erfreulicher Weise zugenommene Zahl der Schulamtsaspiranten bald wieder einen bedenklichen Rückgang erfahren würde.

IV.

Wie die vorstehenden Untersuchungen gezeigt haben, ist die Simultanschule — vom pädagogischen Standpunkte betrachtet — eine durchaus unnormale Schulform. Ihre allgemeine Einführung würde nicht nur die Unterrichts- und Erziehungsinteressen der einzelnen Schulgemeinde beeinträchtigen, sondern auch für das Schulwesen insgesamt und für die

Entwickelung und Pädagogik bedenkliche Folgen nach sich ziehen. Daß sich dies so verhält, — daß die gemischte Schule in der That an schweren organischen Gebrechen leidet, muß schon dem schlichtesten Beobachter in die Augen fallen, wenn ihm auch die üblen Folgen nicht alle besehbar sind: er braucht sich ja nur darauf zu besinnen, ob die gespaltene Glocke oder die ganze den deutlichsten Ton hat, — und ob die gemischte Ehe oder aber die religiös einige die Normal-Ehe ist.

Wenn nun die Unvollkommenheit der Simultanschule in pädagogischer Hinsicht so unbestreitbar ist, und so viele bedenkliche Folgen daran hängen: wie erklärt es sich denn, daß diese Schulform von manchen Seiten, selbst von einigen Lehrern, so lebhaft empfohlen wird? Müssen da nicht noch andere Erwägungen mit im Spiele sein?

So ist es. Die Fürsprecher der Simultanisierung können zwar die pädagogischen Nachteile derselben nicht leugnen; aber sie hoffen dafür auf gewisse heilsame kulturpolitische Wirkungen (Förderung der Toleranz rc.), und glauben, diese Vorteile würden jene Nachteile aufwiegen. Sodann machen sie geltend, daß in einzelnen Fällen, wenn nämlich durch die Simultanisierung an Stelle einer einklassigen Schule eine mehrklassige treten könne, auch pädagogische oder wenigstens unterrichtliche Vorteile zu gewinnen seien. Diese beiden Empfehlungsgründe — die in unsrer Schlußbetrachtung ihre Beleuchtung finden werden — würden indessen für sich allein noch immer nicht genügend erklären, wie es gekommen ist, daß die Simultanschule vielfach so lebhaft herbeigewünscht wird. Es wirkt eben noch ein dritter Gedanke mit, und wahrscheinlich ist es gerade dieser, welcher der Simultanisierungsidee die meisten Anhänger geworben hat. Diesen Punkt wollen wir hier näher betrachten.

Bekanntlich war die hergebrachte Volksschule in ihrer Einrichtung, vornehmlich aber in ihrer Verwaltung mit vielerlei Mängeln und Fesseln behaftet, und ist es zum Teil noch. Da dieselbe nun bisher einen konfessionellen Charakter trug, so sind manche, denen die Volksbildung am Herzen lag, zu der Ansicht verleitet worden, jene Mängel hingen mit diesem Charakter zusammen, und wären daher nur dann gänzlich zu beseitigen, wenn man die Schule simultan mache. Daß diese Männer sich um die Volksschule bekümmerten und ihre vielfachen Hemmnisse erkannten, gereicht ihnen nur zur Ehre; um so mehr ist aber zu bedauern, daß sie nicht genauer zusahen, und deshalb in den schlimmen Irrtum verfielen, die Ursache jener Hemmnisse an einer Stelle zu suchen, wo sie gar nicht liegt. Nicht die Konfessionalität der Schule darf für ihre Mängel und Fesseln verantwortlich gemacht werden, sondern einzig und allein das frühere staatlich-kirchliche Schulregiment, welches

den religiösen Charakter der Schule zwar festhielt, aber wenig oder gar nichts that, um sie von ihren Hemmnissen zu befreien. Die Konfessionsschule ist eben unverschuldet in Mißkredit geraten, und leider nicht am wenigsten durch die Schuld derjenigen, welche in erster Linie dabei interessirt waren, daß diese Schulform erhalten bliebe, und die darum auch mehr als alle andern Interessenten sich hätten angelegen sein lassen sollen, ihren Kredit zu wahren und zu heben.

Wir wollen uns jetzt in aller Kürze die Mißstände vergegenwärtigen, womit die Volksschule bis jüngsthin beschwert war, zum Teil auch jetzt noch beschwert ist. Man wird daraus erkennen, daß dieselbe bei so vielseitigen Hemmungen auf die Dauer unvermeidlich in Mißkredit geraten mußte; man wird sich aber andererseits auch überzeugen, daß ihre Konfessionalität daran völlig schuldlos ist, da jene Hemmnisse allesamt beseitigt werden können, ohne den einheitlichen, religiösen Charakter der Schule anzutasten, wenn Schulregiment und Interessenten des guten Willens sind. Sodann sollen die nachfolgenden Angaben bestimmter, als es im Eingange geschehen konnte, sagen, daß wir nicht für jene traditionelle Konfessionsschule eintreten, deren Einrichtung und Verwaltung mit so vielen Mißständen behaftet war, sondern für die, welche lediglich nach pädagogischen Grundsätzen eingerichtet und geleitet ist.

Was hat nun, so fragen wir, die frühere konfessionelle Volksschule so in übeln Ruf gebracht?

1. Es fehlt der Schule die so notwendige Verbindung mit der Familie. Das Familienrecht war unzureichend geschützt, wie z. B. die jeweiligen Gemeinderatsbeschlüsse über rein innere Schulangelegenheiten zeigen; die Schulgemeinde war nicht richtig organisiert.

2. Die Kreis-Schulinspektion wurde einerseits nur als Nebenamt, — andererseits nicht von Fachmännern verwaltet. (Daß wir nur solche Schulinspektoren, die in der Volksschule praktisch gearbeitet haben, als wirkliche Sachverständige anerkennen können, werden wir kaum ausdrücklich zu sagen brauchen.)

3. Es fehlt der Schule die provinzielle Schulvertretung, die der Administration, wie sie bis jetzt durch die Bezirks-Regierung ausgeführt wird, zur Seite stehen müßte.

4. Der Religionsunterricht, wie Staat und Kirche ihn forderten (Regulative), war mit schweren didaktischen Fehlern behaftet, die auch selbst durch die „Allgemeinen Bestimmungen" noch nicht ganz beseitigt sind.

5. Der Lehrplan der Volksschule war qualitativ unvollständig: einige wesentliche Lehrfächer (Realunterricht und Zeichnen) fehlten teilweise oder gänzlich.

6. Der Schulunterricht erlitt durch den pfarramtlichen Katechumenen- und Konfirmanden-Unterricht an vielen Orten schlimme Störungen. Nach der ministeriellen Schulkonferenz im Jahre 1872 gewann es den Anschein, als sollte der Schule in diesem Stück geholfen werden. Leider müssen wir klagen, daß sie auch heute noch fast in gleichem Maße jene Störungen zu tragen hat.

7. Es gab zu wenig Präparanden-Anstalten, und die vorhandenen waren mangelhaft eingerichtet.

8. Es gab zu wenig Seminarien, und die bestehenden konnten teils wegen unzulänglicher Vorbildung der Zöglinge, teils wegen mangelhafter Einrichtung nicht das Wünschenswerte leisten.

9. In den meisten Gegenden hatten und haben die mehrklassigen Schulen keinen technischen Dirigenten (Hauptlehrer). Der Ortspfarrer wurde gleichsam als Dirigent betrachtet.

10. Die Lehrercarriere war nicht genügend geregelt, nicht bestimmt abgestuft.

11. Der Lehrer war und ist heute noch nicht Mitglied des Schulvorstandes.

12. Wie schreiend waren die Mißstände in den Besoldungsverhältnissen der Lehrer! In den letzten Jahren ist zur Aufbesserung der Gehälter vieles geschehen, aber: kommen die Verbesserungen nicht wesentlich den jüngern Lehrern zu gut? Genügt eine Pension von 150 Mark für eine Lehrerwittwe? Sind nicht heute noch die Pensionsverhältnisse der Lehrer ganz ohne gesetzliche Regelung?

13. Endlich müssen wir noch sehr beklagen, daß es rätselhafterweise bis heute an den preußischen Universitäten noch keine selbständige Professur der Pädagogik giebt, während alle anderen Wissenschaften mit je drei, vier, oder noch mehr Professuren bedacht sind. Daß auch die Volksschule darunter leidet, wenn die Pflege der wissenschaftlichen Pädagogik vernachlässigt wird, wird keines näheren Nachweises bedürfen.

Im Rückblick auf diese alten Mißstände müssen wir mit unumwundener Anerkennung und großer Herzensfreude aussprechen, daß unter dem jetzigen Unterrichts-Ministerium schon vieles und Bedeutendes zur Förderung des Schulwesens ausgeführt oder angebahnt ist. Wir hegen auch die zuversichtliche Hoffnung, daß die oberste Behörde in ihren Bemühungen, der Schule aufzuhelfen, nicht eher ruhen wird, bis die bezeichneten Hemmnisse sämtlich und vollständig weggeschafft sind. Wären aber die darauf gerichteten Wünsche der Schulfreunde und Lehrer früher erfüllt worden, so würden wir es heute nicht erleben, daß so manche die konfessionelle Schule mit Mißtrauen ansehen und in der Umwandlung zur paritätischen Schule das

Heilmittel suchen. Was die Konfessionsschule in Gefahr gebracht hat, das sind vornehmlich die Versäumnisschulden ihrer früheren Regenten und Vormünder.

V.

Zum Schluß haben wir noch die oben erwähnten Empfehlungsgründe zu beleuchten, welche die Anhänger der Simultanschule für dieselbe geltend zu machen pflegen.

1. „Die Simultanschulen sind" — so ruft einer ihrer Fürsprecher emphatisch aus — „Pflanzstätten der Intelligenz"! — Wäre das wahr — wäre die Simultanisierung nötig, um zur Intelligenz erziehen zu können, so würden also jene altberühmten Lehranstalten, wie Schulpforta und ihresgleichen, sowie die vielen anderen Gymnasien oder Realschulen, Seminarien ꝛc., welche stets konfessionell waren und noch sind, lauter Verdummungsinstitute gewesen sein. Was doch die Advokaten der Simultanschule nicht alles zu sagen wagen! In der That, die Ausschreier auf den Jahrmärkten können es nicht plumper machen. Und was werden alle die höhern Staatsbeamten, Juristen, Offiziere, Lehrer ꝛc. dazu denken und sagen, die auf jenen konfessionellen Schulen ihre Vorbildung erhalten haben?

Doch bleiben wir bei der Volksschule stehen.

Ist es Thatsache — für uns ist es vollste Überzeugung — daß die Simultanschule die Schule ist, welche einen Riß macht

zwischen Lehrern und Schülern,
zwischen Lehrern und Eltern,
zwischen Lehrern und Lehrern,
zwischen Lehrern und Vorgesetzten;

daß sie ferner die Schule ist, welche die Einheit des Lehrplans aufhebt; endlich, daß sie die Schule ist, welche den Lehrern nur neue Unbequemlichkeiten und Hindernisse bietet, und ihnen damit die Freudigkeit an der Schularbeit raubt: so liegt auf der Hand, daß bei den Simultanschulen in erster Linie auch die Intelligenz zu kurz kommen muß, — daß somit obige Behauptung, nach welcher die Simultanschulen gerade die Pflanzstätten der Intelligenz sein sollen, eine pure Phrase, wenn nicht noch etwas Schlimmeres ist.

2. „Die Simultanschulen sind" — so wird weiter gerühmt — „Pflanzstätten der Toleranz".

Wir stellen dieser Behauptung folgendes entgegen:

a) Wie eingangs gesagt, wollen wir keine konfessionelle Schule, in der die Lehrer es sich mit Fleiß angelegen sein lassen, die konfessionellen

Sonderlehren, samt den daran hängenden Sympathieen und Antipathieen, zu pflegen.

b) Nicht bloß die gegenwärtigen kirchenpolitischen Zeitumstände und die Erfahrungen der Vergangenheit sind es, welche eine Erziehung im Sinne religiöser Toleranz fordern, und die uns das soeben Gesagte wiederholen ließen: wir wollen eine Erziehung im Sinne religiöser Toleranz, weil sie von der Pädagogik und vom Christentum selber gefordert wird.

c) Religiöse Duldsamkeit und Verträglichkeit sind dann höchst achtbar und vortrefflich, wenn sie in der Wertschätzung echter Religiosität wurzeln.

Gehen sie dagegen aus religiöser Gleichgültigkeit und Leerheit hervor, so sind sie ebenso wenig noch Tugenden, als es für den Taubstummen ein Lob ist, daß er keine Sprachfehler macht.

Werden sie aber nur deshalb zur Schau getragen, um die innere Feindschaft wider alle Religion zu verdecken, — so sind sie wie jede Heuchelei vom Übel und verächtlich.

d) Will die Schule also im rechten Sinne zur religiösen Toleranz erziehen, so muß zugleich, und zwar mit voller Kraft, eine echte religiöse Gesinnung begründet und gepflegt werden. Ob nun die paritätische Schule für diese Aufgabe noch genügend ausgerüstet ist? Jedenfalls ist sie es nicht in dem Maße, wie die konfessionelle. Indem wir auf die ganze bisherige Auseinandersetzung zurückweisen, dürfen wir wohl auf eine nochmalige Begründung dieser Anschauung verzichten.

e) „Simultanschulen sind Pflanzstätten der Toleranz", so sagt man. Wie aber, wenn Kirche und Haus sich aufmachen, den Einflüssen der Simultanschule thunlichst vorzubeugen? Wie dann, wenn nun im Konfirmanden-Unterricht, in Sonntagsschulen, und womöglich auch im Religionsunterrichte der öffentlichen Schule eine verschärfte Ausprägung des konfessionellen Bewußtseins angestrebt würde?

Wie dann, wenn auf diese Weis die arme Jugend zwischen zwei so entgegengesetzten Erziehungseinflüssen eingeklemmt wäre?

Wir wollen mit der Antwort auf vorige Frage nicht zurückhalten.

Bei dem Teile der Schüler, welcher der kirchlichen Einwirkung nachgiebt, muß sich notwendig ein so schroffer Konfessionalismus herausbilden, wie wir ihn bisher noch nicht gekannt haben.

Den Teil aber, der dem kirchlichen Zuge nicht folgen kann, wird die nivellierende Einwirkung der paritätischen Schule zusamt der gesteigerten Antipathie gegen den verschärften Konfessionalismus unfehlbar dahin drängen, daß die meisten an Kirche und Religion völlig irre, und den

trostlosen, kulturfeindlichen Theorieen des Materialismus und Socialismus zur Beute werden.

Für uns hat somit die Behauptung, daß die paritätische Schule gerade die Pflanzstätte religiöser Toleranz sei, keinerlei Grund und Berechtigung.

3. „Simultanschulen sind" — so heißt es endlich — „die Pflanzstätten des Patriotismus".

a) Die Freunde der paritätischen Schule machen sehr oft geltend, daß die Leistungen der bisherigen konfessionellen Volksschule, insbesondere in gewissen konfessionell-abgeschlossenen Gegenden, vielfach dem nicht entsprächen, was der Staat und die Gesellschaft doch mit Recht wünschen müßten. Sollte dem in der That so sein, so kann der Grund doch unmöglich in dem konfessionellen Charakter dieser Schulen liegen. Der wahre Grund muß vielmehr darin gesucht werden, daß jenen Schulen die volle Ausrüstung gefehlt hat — sei es in Ansehung der Lehrerbildung, oder der Lehrmittel, oder des Schulbesuchs, oder der technischen Aufsicht 2c., oder in allen diesen Stücken zusammen. Nicht die Simultanisierung kann hier Besserung schaffen, sondern die unverkürzte Ausführung jener Schulverwaltungsreformen, die von allen einsichtigen Lehrern je und je gewünscht, und oben unter IV bestimmt bezeichnet worden sind.

b) Vorstehende Wahrheit hat auch dann ihre volle Bedeutung, wenn man einzelnen Lehrern den Vorwurf machen wollte, sie hätten die Schüler nicht patriotisch erzogen.

Dadurch, daß man den Lehrer an einer paritätischen Schule anstellt, dadurch wird derselbe doch noch nicht patriotisch, die Schüler ebensowenig.

c) Warum sollen denn gerade die Simultanschulen Pflanzstätten des Patriotismus sein, — warum sollen konfessionelle Schulen es nicht in dem Maße sein?

Wer patriotisch erziehen will, muß vorab selber ein Patriot sein.

Ist der Lehrer ein solcher, so kann er in der einheitlichen Schule seine patriotische Persönlichkeit vollaus zur Geltung bringen. Wird er an eine paritätische Schule gestellt, so muß er ja gerade auf dem Boden des deutsch-geschichtlichen Unterrichts — wenn nicht zweizüngig (als Religions- und Geschichtslehrer), so doch so rücksichtnehmend, so vorsichtig auftreten, daß dadurch sein Unterricht in diesem Betracht zum halben wird.

Die Simultanschule will — und das wollen wir ihr nicht bestreiten — sie will eine Pflanzstätte des Patriotismus sein. Die evange-

lischen Schulen — das will sagen: die Schulen, die wir als evangelische Lehrer wollen — sind Pflanzstätten echten Patriotismus.

Jene Mahnung: „Fürchtet Gott"! „Ehret den König"! „Habt die Brüder lieb"! kommt unverkürzt dabei zu jeder Zeit unter geordneter Unterstützung des gesamten Unterrichts zur vollen Geltung. Zugleich aber stehen Haus und Kirche der Schule fördernd zur Seite.

Hier kann zum Patriotismus erzogen werden, und — die Geschichte beweist es — hier geschieht es auch.

Hebt man dagegen die Einheit der Schule auf, wird die Schule der Zankapfel zwischen Familie, Kirche und Staat, so ist manches zu erwarten, nur das eine nicht, daß die Jugend wahrhaft patriotisch aufwachse.

Endlich wird für die Simultanschule

4. geltend gemacht, daß in gewissen einzelnen Fällen, wenn nämlich durch die Simultanisierung an die Stelle einer einklassigen Schule eine mehrklassige tritt, auch unterrichtliche Vorteile zu gewinnen seien.

Dieser Satz ist richtig: aber er sagt nicht die ganze Wahrheit. Die Sachlage muß demnach genauer untersucht werden.

Welches sind jene einzelnen Fälle? Erstlich, wo zwei einklassige Schulen zu einer zweiklassigen sich verschmelzen, zweitens, wo eine einklassige Schule einer bereits bestehenden mehrklassigen einverleibt wird.

Besehen wir den ersten Fall. Wie das nebenstehende Gutachten zeigt, besitzt die einklassige Schule neben ihren großen Gebrechen auch eine stattliche Reihe schätzbarer Vorteile; sie ist daher keineswegs in dem Maße unvollkommen, wie man gewöhnlich meint. Alles erwogen, kann es jedoch keine Frage sein, daß eine zwei- oder dreiklassige und vollends eine vierklassige Schule entschieden vorgezogen werden muß — falls dieselbe einheitlich, d. i. konfessionell ist. In unserm Falle ist aber die zweiklassige Schule eben nicht einheitlich; es hangen ihr daher alle die unterrichtlichen und erziehlichen Hemmnisse an, welche wir oben an den Simultanschulen nachgewiesen haben. Neben den unterrichtlichen Vorteilen, welche die Mehrklassigkeit gebracht hat, müssen somit auch die unterrichtlichen und erziehlichen Nachteile, welche die Simultanisierung mit sich bringt, übernommen werden. Hier kommt es nun auf eine richtige Abwägung an. Dieselbe ist aber schwierig und heikel, auch dann noch, wenn es feststände, daß die unterrichtlichen Vorteile der zweiklassigen Simultanschule sehr bedeutend wären. Denn einmal stehen auf der einen Seite bloß unterrichtliche Vorteile, auf der andern neben den unterrichtlichen auch erziehliche. Hier liegt also die Wahl zwischen zwei inkommensurabeln Größen vor, — gerade wie wenn einer sich erklären

sollte, ob er geneigt wäre, eine Vermehrung seines Vermögens durch Verminderung seiner Gesundheit zu erkaufen. Offenbar läßt sich das mit dem Verstande allein nicht ausmachen; die Frage ist zugleich eine sittliche Gewissensfrage. Dazu kommt zweitens, daß die Simultanisierung auch das religiöse Gewissen stark berührt. Da somit bei der ganzen Frage die letzte Entscheidung dem sittlichen und religiösen Gewissen zufällt, so liegt auf der Hand, daß nur die beiderseitigen Eltern es sind, welche das Schlußurteil sprechen können. Von einem dritten Standpunkte aus — sei es vom pädagogischen, oder kommunalfinanziellen, oder kulturpolitischen ꝛc. — läßt sich wohl in der Sache mit raten, aber keine dieser Stellen darf sich anmaßen, in derselben einseitig entscheiden zu wollen. Was vom pädagogischen Standpunkte zu sagen ist, liegt in unsern beiden Gutachten klar und vollständig vor.

Es wäre nun noch der zweite Fall zu beleuchten, wo bei der Simultanisierung eine einklassige mit einer bereits bestehenden mehrklassigen Schule verschmolzen wird.

Was die Interessenten der einklassigen Schule zu bedenken haben, ist vorhin gesagt worden.

Was dann die mehrklassige Schule betrifft, so hat dieselbe, wenn sie bereits vierklassig ist, durch die Inkorporierung jener einklassigen Schule, d. h. durch die bloße Vermehrung der Klassen, — wie das nebenstehende Gutachten beweist — mehr Nachteile als Vorteile zu erwarten, Aber das nicht allein; denn da jetzt die Schule simultanisiert wird, so ladet sie sich obendrein noch alle die unterrichtlichen und erziehlichen Nachteile auf, welche — wie das vorliegende Gutachten bewiesen hat — mit der Simultanschule unzertrennlich verbunden sind. Mag die einklassige Schule in diesem Falle immerhin unterrichtliche Vorteile gewinnen: der andere Teil, die vierklassige Schule, wird in unterrichtlicher wie in erziehlicher Hinsicht nur beträchtlich verschlechtert.

Dasselbe gilt, wenn auch nicht ganz in demselben Maße, falls die bestehende mehrklassige Schule vor der Verschmelzung mit der einklassigen nur zwei oder drei Klassen besäße. Vom pädagogischen Standpunkte aus kann daher auch in diesem Falle die Simultanisierung nicht empfohlen werden.

Unter allen Umständen aber muß, wie vorhin bemerkt, den beiderseitigen Eltern die letzte Entscheidung zustehen.

Wir schließen, indem wir summierend folgende Hauptsätze wiederholen:

I. Die Simultanschule hebt die Einheit der Schule auf:
   a) in den persönlichen Verhältnissen,
   b) im Lehrplan,
   c) im Schulleben.

II. Durch die Simultanisierung gehen wertvolle Lehrstoffe verloren.

III. Die Simultanschule hält
   a) den Fortschritt der neuern Pädagogik auf, nach welcher der Lehrplan ein einheitliches, organisches Ganzes sein muß;
   b) sie hält auch die so nötige Reform des Religionsunterrichts in Schule und Kirche auf;
   c) sie vermindert die Freudigkeit der Lehrer an ihrem Berufe und droht somit, den Lehrermangel zu vergrößern.

IV. Nicht die Konfessionsschule wollen wir, welche unter den bekannten alten Gebrechen und Mißständen seufzen muß; wir wünschen und erstreben diejenige, welche nach den Forderungen der Pädagogik, wie sie unter IV angegeben sind, eingerichtet und verwaltet wird.

V. Daß die Simultanschule vorzugsweise die Pflanzstätte der Intelligenz, der Toleranz und des Patriotismus sein soll, bestreiten wir entschieden, und gute Gründe stehen uns dabei zur Seite.

Nicht die simultane Schule, sondern die konfessionelle, d. i. die einheitliche, ist die Normalschule.







